

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN



**ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICO
DIDÁCTICA MEDIADA POR EL CUENTO INFANTIL DIGITAL Y EL
CUENTO INFANTIL IMPRESO PARA AFIANZAR LA COMPETENCIA
COMUNICATIVA LECTORA**

Lic. Alba Lucia Plazas León

Bucaramanga - Colombia

2015

**ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICO
DIDÁCTICA MEDIADA POR EL CUENTO INFANTIL DIGITAL Y EL
CUENTO INFANTIL IMPRESO PARA AFIANZAR LA COMPETENCIA
COMUNICATIVA LECTORA**

Tesis para optar el título de Magíster en Educación.

Presenta:

Lic. Alba Lucia Plazas León

Tutor asesor:

Mg. Juan Hildebrando Álvarez Santoyo

Bucaramanga - Colombia

2015

DEDICATORIA

*A Dios padre por escuchar el deseo de mi corazón
y permitirme alcanzar este peldaño.*

*A mi familia por soportar la ausencia de una esposa,
una madre, una hija y por ser la fuente de amor, unidad y comprensión.*

A mis estudiantes por ser la razón de mi misión profesional.

AGRADECIMIENTOS

*A la Facultad de Educación de la UNAB,
por su dedicación hacia la cualificación docente.*

*A Juanito por aceptar y no dudar en
acompañarme en esta aventura investigativa.*

A Román Sarmiento y Gonzalo Ordoñez por despejar mis dudas.

*A la Institución Educativa INEM, sede C Yira Castro
por abrir los espacios para realizar este estudio.*

Análisis comparativo entre una estrategia pedagógico didáctica mediada por el cuento infantil digital y el cuento infantil impreso para afianzar la competencia comunicativa lectora

Resumen

Autor: PLAZAS LEÓN, Alba Lucia.

Palabras claves: Cuento infantil impreso, Cuento infantil digital, Estrategia pedagógica didáctica, Competencia comunicativa lectora.

Los bajos resultados en las pruebas nacionales e internacionales que miden la comprensión lectora de los estudiantes colombianos, son una problemática social que hace que los profesionales de la educación fijen la atención en este fenómeno. Este estudio cuasiexperimental, de corte cuantitativo, evaluó la incidencia que tiene el cuento infantil digital en los componentes de la competencia comunicativa lectora en estudiantes de cuarto grado de una Institución Pública de básica primaria del municipio de Bucaramanga y concluyó en que no existe una diferencia estadísticamente significativa entre una estrategia pedagógico didáctica que utiliza el cuento infantil digital frente a otra que utiliza el cuento infantil impreso. Los estudiantes fueron distribuidos en un grupo experimental (GE) y un grupo control (GC); teniendo en cuenta como criterio de selección las edades y el género de los participantes para emparejar los grupos. Para este estudio se diseñó y se aplicó un cuestionario sociodemográfico para caracterizar la muestra, además fueron aplicados antes y después de la intervención un pretest y un posttest; para determinar si hay o no resultados estadísticamente significativos en los componentes semántico, sintáctico y pragmático de la competencia comunicativa lectora.

Comparative analysis between a didactic pedagogic strategy using the digital children's tales and the printed children's story to reinforce the communicative reading competence

Abstract:

The poor results in national and international testing that measure reading comprehension of Colombian students, are a social problem that makes education professionals turn their attention to this phenomenon. This quasi – experimental study, of quantitative cut, evaluated the incidence of the digital children's tales on the components of communicative competence in reading of fourth-grade students of a public institution of elementary school in the municipality of Bucaramanga and it concluded that there isn't statistically significant difference between a didactic teaching strategy that uses digital children's tales against another that uses the printed children's story. The students were divided into an experimental group (GE) and a control group (GC); taking into account as a selection criterion ages and gender of the participants to balance the groups. For this study was designed and applied a sociodemographic questionnaire to characterize the participants in this study, also a pretest and a posttest were applied before and after the intervention to determine if there are statistically significant results in the semantic, syntactic and pragmatic, or the communicative competence reader.

Key words: Printed children's story, Digital children's tales, Didactic pedagogic strategy, Communicative reading competence.

Índice

Introducción	1
1 Planteamiento del problema.....	5
1.1 Antecedentes.....	5
1.1.1 Origen y evolución del concepto Competencia Comunicativa Lectora (CCL)	5
5	
1.2 Definición del problema de investigación.....	8
1.3 Objetivos de la Investigación.....	17
1.4 Hipótesis.....	18
1.5 Justificación.....	18
1.6 Limitación y delimitaciones.....	22
1.7 Definición de términos.....	25
2 Marco teórico.....	27
2.1 Políticas del Ministerio de Educación Nacional.....	27
2.2 Pedagogía y didáctica.....	28
2.3 Campos fundamentales del lenguaje.....	30
2.4 Concepto de lectura.....	31
2.5 Leer y escribir en la escuela.....	32
2.6 La lectura en el Plan Nacional (PNL).....	34
2.7 Prácticas de lectura en la vida académica.....	36
2.8 Prácticas de lectura en el ámbito social.....	37
2.9 Prácticas de lectura como experiencia estética y de goce.....	38
2.10 Tipos de lectura.....	40
2.10.1 Lectura de tipo Literal.....	40
2.10.2 Lectura de tipo Inferencial.....	41
2.10.3 Lectura de tipo Critico – Intertextual.....	42
2.11 Leer en Internet.....	43
2.12 Impacto de las TIC.....	44
2.12.1 Las TIC en Colombia.....	47
2.12.2 Las TIC en el aula de clases.....	49
2.13 La literatura infantil.....	50
2.14 El cuento infantil digital y el cuento infantil impreso.....	51
2.15 Investigaciones Empíricas.....	52
2.15.1 Mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de básica primaria mediante el desarrollo de estrategias cognitivas con el apoyo de un recurso TIC.....	52
2.15.2 Estrategias de comprensión lectora mediada por TIC. Una alternativa para mejorar las capacidades lectoras en secundaria.....	53
2.15.3 El valor didáctico del software educativo y de las actividades interactivas en el desarrollo de los niveles de comprensión lectora en Educación Primaria.....	54

2.15.4 Propuesta con estrategias metacognitivas para fortalecer la comprensión lectora a través de ambientes virtuales de aprendizaje para estudiantes de sexto grado.

55

3	Método.....	56
3.1	Tipo de Investigación.....	56
3.2	Diseño de la Investigación.....	57
3.3	Población y muestra.....	63
3.4	Variables de estudio.....	65
3.5	Etapas del proceso.....	66
3.6	Técnicas e Instrumentos.....	68
4	Análisis y discusión de resultados.....	73
4.1	Análisis e interpretación del cuestionario sociodemográfico.....	73
4.2	Prueba de hipótesis estadística.....	92
4.3	Prueba de normalidad.....	93
4.4	Prueba de homogeneidad de varianzas.....	95
5	Conclusiones.....	105
5.1	Recomendaciones.....	106
5.2	Limitaciones.....	108
	Referencias.....	109

Apéndices

Apéndice A: Carta de consentimiento informado	113
Apéndice B: Instrumento de caracterización	115
Apéndice C: Instrumento cuestionario pretest.....	118
Apéndice D: Instrumento cuestionario postest	122
Apéndice E: Cuento infantil impreso _ estrategia 1.....	125
Apéndice F: Cuento infantil impreso _ estrategia 2.....	127
Apéndice G: Cuento infantil impreso _ estrategia 3	128
Apéndice H: Cuento infantil impreso _ estrategia 4	130
Apéndice I: Cuento infantil impreso _ estrategia 5.....	131
Apéndice J: Registro fotográfico	133
Apéndice K: Currículum vitae	136
Apéndice L: Datos pretest grupos de estudio.	137
Apéndice M: Datos postest grupos de estudio.....	138

Índice de gráficos

Gráfico 1: Resultados prueba saber de lenguaje 3°.....	12
Gráfico 2: Resultados prueba saber de lenguaje 5°.....	13
Gráfico 3: Resultados componentes competencia comunicativa lectora – Prueba Saber lenguaje 3°.....	14
Gráfico 4: Resultados componentes competencia comunicativa lectora – Prueba Saber lenguaje 5°.....	15
Gráfico 5: Diseño cuasiexperimental con pretest – posttest y grupo de control.....	59
Gráfico 6: Emparejamiento participantes por género.....	74
Gráfico 7: Emparejamiento de participantes por edad.....	75
Gráfico 8: Condición de los participantes.....	76
Gráfico 9: Estrato socioeconómico de los participantes.....	77
Gráfico 10: Núcleo familiar de los participantes.....	78
Gráfico 11: Nivel académico de los padres participantes.....	79
Gráfico 12: Nivel académico de las madres de los participantes.....	80
Gráfico 13: Recursos disponibles de los participantes.....	81
Gráfico 14: Actividades que realizan los participantes.....	82
Gráfico 15: Lectura en voz alta.....	83
Gráfico 16: Libros leídos en el año.....	84
Gráfico 17: Tipo de lectura que más agrada.....	85
Gráfico 18: Experiencia con la lectura.....	86
Gráfico 19: El colegio promueve la lectura.....	87
Gráfico 20: Desempeño lector.....	88
Gráfico 21: Persona influyente en el proceso lector.....	89
Gráfico 22: Lee cuentos digitales.....	90
Gráfico 23: Usos que se le da al computador.....	91

Índice de tablas

Tabla 1: Evaluaciones internacionales que miden los procesos de lectura.	10
Tabla 2: Objetivos de la investigación.	17
Tabla 3: Estrategia pedagógica didáctica mediada por el cuento infantil digital.	63
Tabla 4: Emparejamiento grupos de estudio.....	64
Tabla 5: Variables de estudio.....	66
Tabla 6: Clave de respuestas del cuestionario pretest.	70
Tabla 7: Clave de respuestas del cuestionario postest.....	71
Tabla 8: Prueba de normalidad grupos de estudio.	94
Tabla 9: Prueba t para dos muestras independientes.	97
Tabla 10: Prueba t para muestras independientes – componente semántico.	99
Tabla 11: Prueba t para muestras independientes – componente sintáctico.....	101
Tabla 12: Prueba t para muestras independientes – componente pragmático.	103

Introducción

El presente trabajo de investigación se desarrolló con el objetivo de determinar la incidencia que tiene el cuento infantil digital en cada uno de los componentes de la competencia comunicativa lectora en estudiantes de grado cuarto de la básica primaria de una institución educativa pública del municipio de Bucaramanga - Colombia. Este estudio cuantitativo de tipo cuasiexperimental está enfocado a determinar si existe o no una diferencia significativa en los componentes de la competencia comunicativa lectora cuando se utiliza una estrategia pedagógico didáctica mediada por el cuento infantil digital frente a otra estrategia que utiliza el mismo cuento infantil en formato impreso.

Esta investigación, se realizó en una Institución Educativa de básica primaria, de carácter oficial del municipio de Bucaramanga y responde a las necesidades particulares contempladas en su misión *“ofrecer a la sociedad colombiana un servicio educativo de alta calidad humana y de mejoramiento continuo, mediante la utilización de nuevos enfoques pedagógicos, tecnológicos, empresariales e investigativos”* (PEI, 2015).

Teniendo en cuenta la misión institucional y en contraste con los resultados alcanzados en la Pruebas Saber de Lenguaje de los grados de 3° y 5°, las cuales dejan ver que el 48% de los estudiantes de grado tercero y el 64% de los estudiantes de grado quinto alcanzan el nivel mínimo de desempeño en el área de lenguaje, desmejorando en los grados posteriores. Esta problemática no es ajena a la situación que se presenta a nivel

nacional, pues ya van dos décadas en donde los estudiantes colombianos de la educación básica, media y superior, obtienen bajo desempeño en la competencia comunicativa lectora, según los resultados de las diversas evaluaciones que se ha presentado tanto a nivel nacional como internacional.

Por tal razón, este proyecto de investigación tiene como propósito evaluar la incidencia que tiene el cuento infantil digital y el cuento infantil impreso en la competencia comunicativa lectora mediante una estrategia pedagógico didáctica de corto plazo y así determinar si existe o no una diferencia significativa en los componentes semántico, sintáctico y pragmático, los cuales se evidenciaran en la siguiente estructura de este documento:

En el primer capítulo de este trabajo se presentan los argumentos que justifican el planteamiento de este estudio enmarcado en los antecedentes de la competencia comunicativa lectora, en el que se identifica un problema de investigación a partir de una realidad educativa. También se mencionan los objetivos que orientan el estudio resaltando la importancia de la investigación sin desconocer las limitaciones y delimitaciones presentadas.

En el segundo capítulo se presentan los hallazgos más importantes que se tienen sobre el tema que constituye el marco teórico, en el cual se tiene en cuenta una visión más

amplia de las investigaciones relacionadas tanto a nivel nacional como internacional; también se plantean los referentes teóricos, legales y conceptuales en los que se fundamenta este trabajo.

En el tercer capítulo se describen los aspectos metodológicos de la investigación, el enfoque y el diseño seleccionado a partir de las características del estudio. También se describe la información en relación con la muestra, el marco contextual; las variables establecidas, los instrumentos aplicados para la recolección de la información y los datos cuantitativos, además de la técnica estadística aplicada para el análisis y la discusión de los resultados.

En el cuarto capítulo se presentan los datos más relevantes que resultaron de esta investigación así como su interpretación a la luz del marco teórico, el contraste entre los grupos de estudio y entre las variables dependientes, se valida o rechaza la hipótesis y se determina si existe o no una diferencia estadísticamente significativa cuando se usa el cuento infantil digital como estrategia pedagógica didáctica para afianzar los componentes semántico, sintáctico y pragmático de la competencia comunicativa lectora en estudiantes de grado cuarto de la básica primaria.

En el quinto y último capítulo de este documento se resume los principales hallazgos así como las limitantes que afectaron este estudio, se presentan las conclusiones,

recomendaciones e invitaciones para continuar en la búsqueda de estrategias pedagógicas que permita fortalecer la competencia comunicativa lectora. Terminado los cinco capítulos anteriores que comprenden este trabajo investigativo, se presenta el listado de referencias de las fuentes citadas en el texto de este trabajo, además del listado de los apéndices utilizados a lo largo de este proceso y del listado de tablas y gráficas utilizadas para visualizar los datos y mostrar los resultados.

1 Planteamiento del problema

El presente capítulo da a conocer la manera en que la idea de investigación se desarrolla y se transforma en el planteamiento del problema enmarcado en los antecedentes de la competencia comunicativa lectora y en los bajos niveles de desempeño en el área de lenguaje tanto en pruebas nacionales como internacionales. También se mencionan los objetivos que se persiguen, la pregunta de investigación, la justificación y la viabilidad del estudio, así como las limitaciones y delimitaciones presentadas.

1.1 Antecedentes

1.1.1 Origen y evolución del concepto Competencia Comunicativa Lectora (CCL)

El concepto Competencia Comunicativa Lectora (CCL) se remonta desde mediados de los años ochenta y evoluciona a partir de los diferentes documentos y leyes desde 1994 cuando se expide la ley general de educación hasta 2007 en donde el Ministerio de Educación Nacional emite oficialmente los estándares básicos de competencia en lenguaje como uno de los caminos que se ha trazado para orientar la formación del lenguaje en los estudiantes colombianos, que toman forma a través de diversas acciones que se han venido adelantando en las últimas décadas alrededor de las investigaciones en el área de lengua castellana.

Primero se habló del enfoque semántico – comunicativo de los años 80, luego en la Ley General de Educación de 1994 se establecieron los parámetros curriculares de la educación y dio pie a los indicadores de logro curriculares (1996) mediante la resolución 2343, en donde definió la dimensión comunicativa por conjunto de grados, más tarde en 1998 se definen los lineamientos curriculares y posteriormente en el año 2007 se establecen los estándares básicos de competencia en lenguaje. Por su parte, La Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, en su artículo 21, párrafos c y d, estableció entre los objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria, lo relacionado con el lenguaje así:

c). El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura.

d). El desarrollo de la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética (Ley general de educación, 1994).

Luego de haberse promulgado los indicadores de logro curriculares en 1996 y en los lineamientos curriculares de lengua castellana, surgidos a partir de la Ley General de Educación y publicados en 1998, se estableció como eje curricular del área el desarrollo

de la competencia comunicativa, y se definió como “el uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y social e históricamente dados”.

Siguiendo la propuesta semántico – comunicativo elaborada por el equipo del profesor Luis Ángel Baena quien había señalado que el trabajo del lenguaje debía estar centrado en el concepto de significación; quiso ser más específico dividiendo la competencia significativa en siete competencias asociadas: gramatical o sintáctica, textual, semántica, pragmática o sociocultural, enciclopédica, literaria y poética Lineamientos Curriculares, (1998).

En los lineamientos se contempla el despliegue de los medios de comunicación, los cuales plantean nuevos retos a la acción educativa. Por lo tanto, el uso de los recursos tecnológicos en la escuela tiene motivaciones sociales y pedagógicas. Desde el punto de vista social, es indudable que los medios son portadores más claros de los elementos configuradores de la sociedad contemporánea, y por eso a la escuela le corresponde jugar un papel muy importante en los que respecta a la preparación de los estudiantes para la utilización crítica y reflexiva de dichos medios, MEN, (1998).

Posteriormente en el año 2003, se emiten los estándares básicos de competencia y el concepto de competencia evoluciona a uno más orgánico y sistemático: “*Saber hacer en*

situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes” MEN, (2003).

Para concluir, con base a la anterior, se establece que en Colombia el concepto de Competencia Comunicativa Lectora ha evolucionado en diferentes documentos oficiales expedidos por el Ministerio de Educación Nacional pero los resultados alcanzados en las pruebas que miden los procesos de lectura demuestran que la deficiencia en cuanto a los procesos de lectura persisten en los estudiantes, puesto que la escuela mantiene prácticas lectoras enmarcadas en el esquema tradicional que no permiten alcanzar los estándares básicos de competencia establecidos para el área de lengua castellana.

1.2 Definición del problema de investigación

En este apartado se da a conocer la problemática observada en el campo de la investigación educativa a partir de los bajos desempeños que presentan los estudiantes con respecto a la competencia comunicativa lectora, además se delimita el problema de investigación para facilitar su planteamiento, su identificación y su abordaje en el presente estudio.

El problema que aborda esta investigación es una de las situaciones más preocupantes del sector educativo a nivel nacional, ante los resultados de las pruebas PISA y la OCDE en donde señala que la gran brecha en educación en Colombia se da desde la primera

infancia ya que repercute en el bajo desempeño alcanzado en las diferentes pruebas internacionales que miden los procesos de lectura.

De acuerdo con la afirmación de Pérez (2013), *“el 60% de escolares del país se rajan en comprensión de lectura. Estudio internacional de competencia lectora ubica a Colombia en el grupo de más bajo desempeño. (...) Seis de cada diez estudiantes de primaria en nuestro país tienen dificultad para entender e interpretar textos complejos (...) sus niveles de asimilación de lo que leen son menores a los de niños de países como Trinidad y Tobago, y Azerbaián.”*

En la tabla 1, se mencionan las diferentes evaluaciones internacionales que se han aplicado para valorar los procesos de lenguaje a partir de una muestra que seleccionan de la población estudiantil Colombiana.

Tabla 1: Evaluaciones internacionales que miden los procesos de lectura.

ASPECTO	LLECE	PIRLS	PISA
Año de participación	PERCE: 1997 SERCE: 2006 TERCE: 2013	2001 y 2011	2006, 2009, 2012 y 2015
Objetivo	Valorar los aprendizajes de los estudiantes latinoamericanos de primaria.	Determinar en qué medida los estudiantes de básica primaria comprenden textos literarios e informativos.	Determinar en qué medida los estudiantes de 15 años, independientemente del grado que estén cursando, han adquirido los conocimientos y competencias esenciales para la vida.
Qué evalúa	Evalúa y compara el rendimiento en estudiantes latinoamericanos	Comprensión de lectura	Evalúa y compara lo que los estudiantes pueden hacer con lo que saben
Áreas evaluadas	Lectura, escritura, matemáticas y ciencias	Lenguaje	Lectura, matemáticas y ciencias. En 2009 Colombia participó en la prueba de lectura electrónica, y en 2012 en la de alfabetización financiera
A quiénes se evalúa	PERCE: estudiantes de tercero y cuarto grados SERCE y TERCE: estudiantes de tercero y sexto grados	Estudiantes de cuarto grado	Estudiantes de 15 años de edad
Cada cuánto evalúa	PERCE: 1997 SERCE: 2006 TERCE: 2013	Cada cinco años, a partir de 2001	Cada tres años, a partir de 2000
Participantes en el estudio	Países de América Latina y el Caribe, así como entidades subnacionales de estos países que se vinculan a este estudio	Países de los cinco continentes que se vinculan al estudio, así como entidades subnacionales (provincias, estados, distritos o ciudades)	Países miembros de la OCDE, más naciones de los cinco continentes y entidades subnacionales (provincias, estados) que no pertenecen a esta organización y que se vinculan a este estudio

Sin desconocer los resultados desalentadores de las evaluaciones internacionales se hace necesario hacer una mirada del contexto institucional para delimitar el problema de investigación. Es por ello, que el ejercicio lector en la práctica educativa al ser tradicional y al verse como un deber del estudiante, pierde el aspecto que lo caracteriza y se convierte

en algo aburridor y tedioso, que realizado sin gusto y sin entusiasmo por el lector, se transforma en un acto apático y en un elemento de perplejidad para los docentes promotores de la lectura (Bustamante & Guevara, 2003).

Desde esta mirada, la enseñanza de la lectura en el aula de clase y en el hogar no ha sido tan significativa en las últimas décadas, ya que se mantiene un proceso la repetición mecánica de estrategias lectoras de uso tradicional que no son suficientes para desarrollar el gusto por la lectura, su comprensión e interpretación textual. Las estrategias tradicionales de enseñanza de la lectura generan a temprana edad apatía, desconocimiento de la literatura infantil y bajos niveles de comprensión lectora según los resultados obtenidos en las pruebas Saber de lenguaje de 3° y 5° que aplica el ICFES anualmente. Los gráficos 1, 2, 3 y 4 que se presentan a continuación fueron tomados del informe de resultados que expidió el ICFES al evaluar la competencia comunicativa en los estudiantes de tercero y quinto de la institución educativa y su interpretación se explica a continuación:

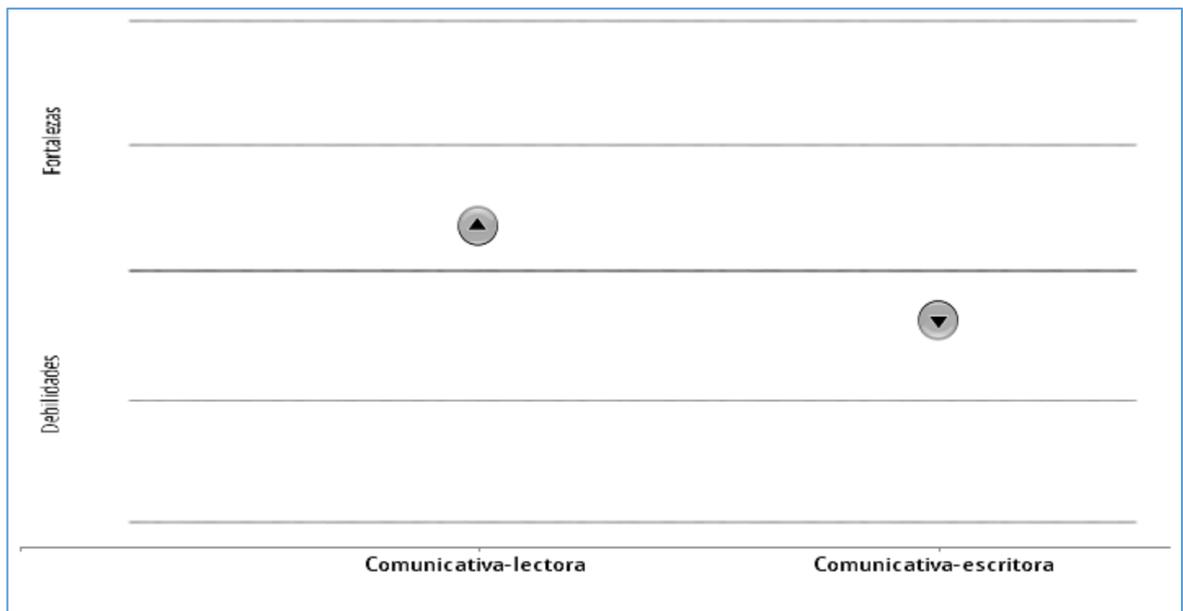


Gráfico 1: Resultados Prueba Saber de lenguaje 3°.

En la gráfico 1. Es posible interpretar que los estudiantes del grado tercero han adquirido ciertas fortalezas en el desempeño de la competencia comunicativa – lectora mientras que en el desempeño de la competencia comunicativa – escrita aún se presentan ciertas debilidades (ICFES, 2013). Por tanto, se asume que en los tres primeros grados de escolaridad se le da mayor relevancia al aprendizaje de la lectura que al de la escritura.

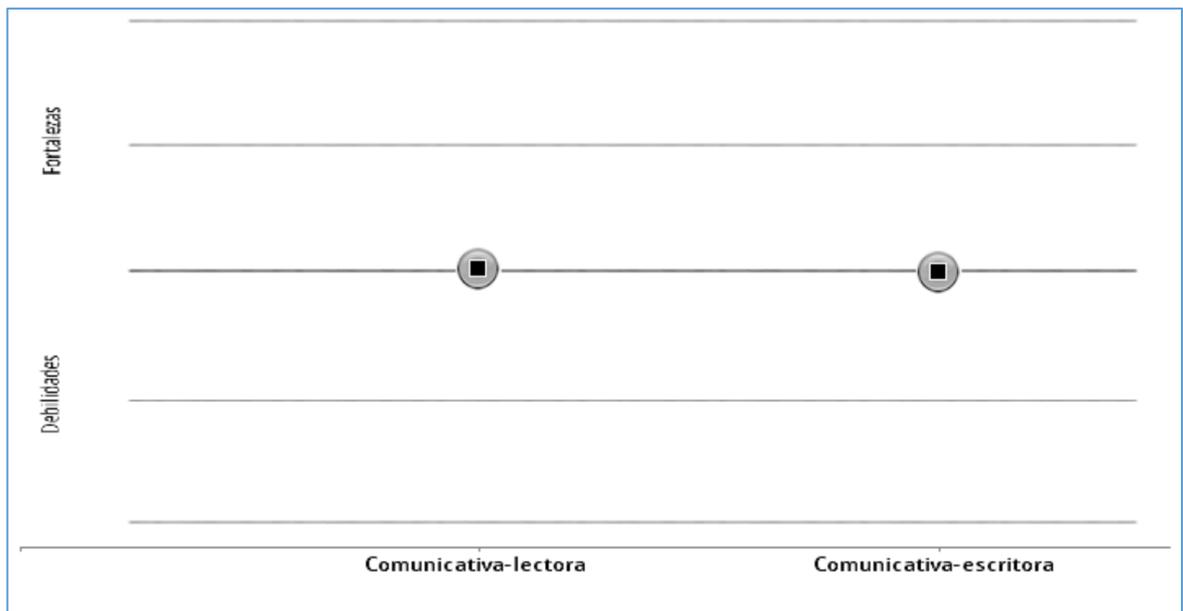


Gráfico 2: Resultados Prueba Saber de lenguaje 5°.

En la gráfico 2. Es posible interpretar que los estudiantes del grado quinto han desmejorado en el desempeño de la competencia comunicativa – lectora con respecto a los resultados del grado tercero; mientras que en el desempeño de la competencia comunicativa – escrita han superado ciertas debilidades (ICFES, 2013). Por tanto, se asume que por efectos de maduración los estudiantes dejan de leer literatura infantil y concretan más los procesos de escritura.

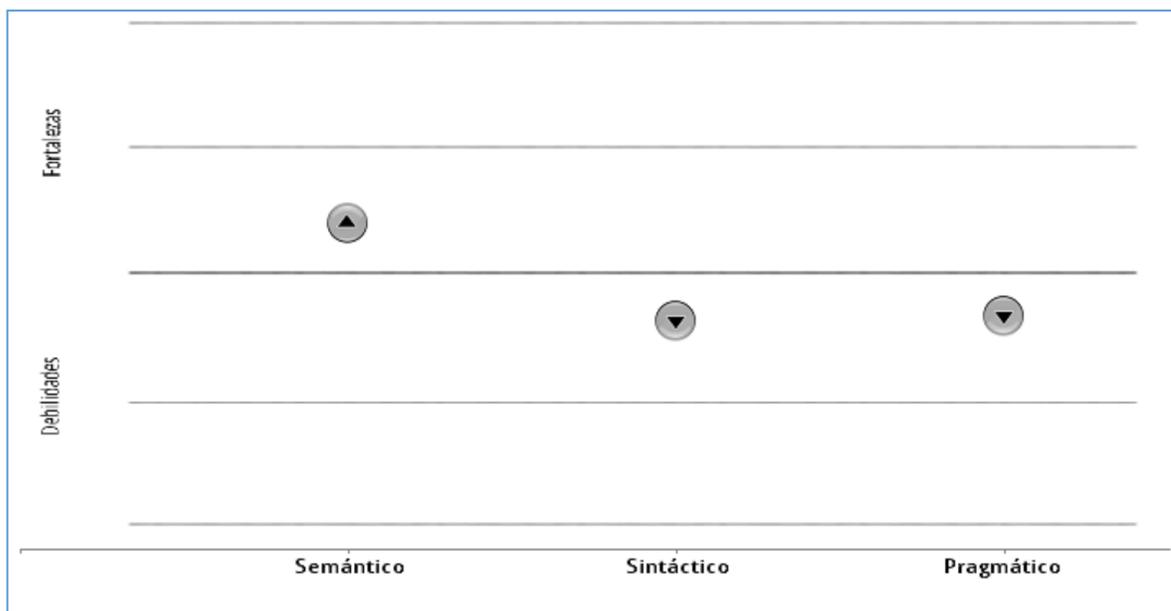


Gráfico 3: Resultados componentes competencia comunicativa lectora – Prueba Saber lenguaje 3°.

En el gráfico 3. Se puede apreciar cómo se comporta el desempeño de los estudiantes de tercero en cada componente de la competencia comunicativa lectora, lo que indica que son fuertes en el componente semántico (qué dice el texto), débiles en el componente sintáctico (cómo se organiza el texto) y en el componente pragmático (cuál es el propósito del texto) (ICFES, 2013). Por tanto se asume que se da mayor importancia a la información literal que a la estructura y el propósito del texto.

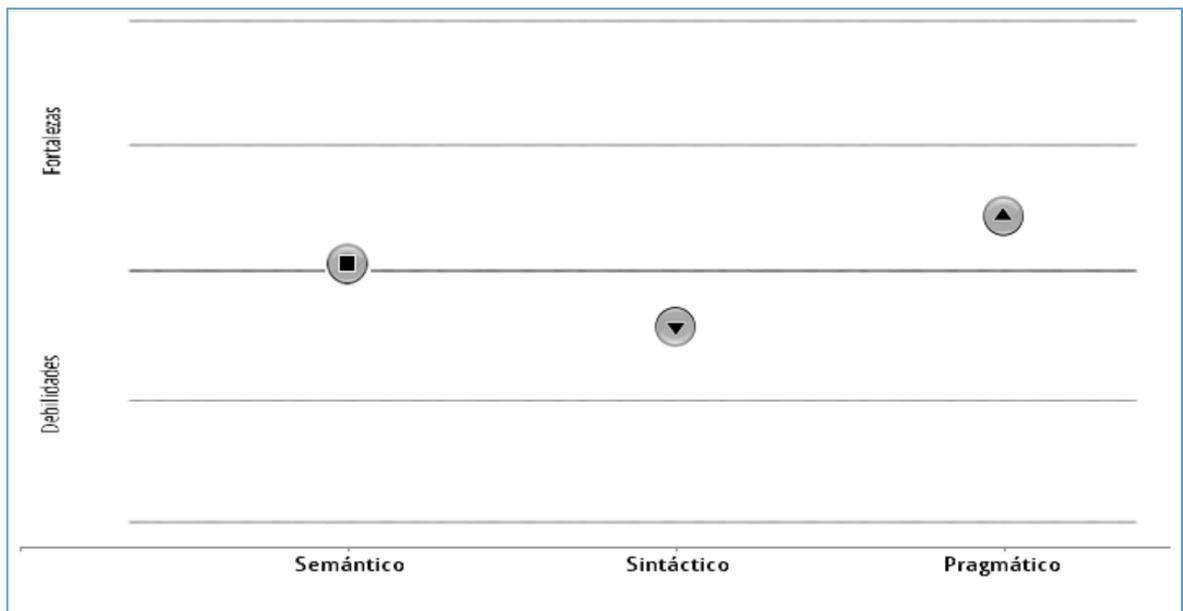


Gráfico 4: Resultados componentes competencia comunicativa lectora – Prueba Saber lenguaje 5º

En el gráfico 4. Se puede apreciar cómo se comporta el desempeño de los estudiantes del grado quinto en cada componente de la competencia comunicativa lectora, evidenciando un desempeño similar en el componente semántico (qué dice el texto), debilidades en el componente sintáctico (cómo se organiza el texto) y fortalezas en el componente pragmático (cuál es el propósito del texto) (ICFES, 2013). Por tanto, se asume que se presenta en los estudiantes una postura crítica ante el propósito del texto aunque hay falencias en la estructura del texto.

A partir de las debilidades que presentan los estudiantes en la prueba Saber de lenguaje, surge la necesidad de plantear una investigación que determine si la mediación del cuento infantil digital incide sobre los componentes semántico, sintáctico y pragmático

de la competencia comunicativa lectora en comparación con el cuento infantil impreso y así generar un cambio en las estrategias que abordan la lectura en el aula de clase aprovechando las ventajas de los recursos didácticos disponibles y gratuitos que existen en la web y que se hacen asequibles mediante las TIC, buscando despertar el interés a la hora de leer. Aunque “Las TIC no solucionan todos los problemas por sí solas, no son mágicas” Cassany & Ayala, (2008).

Teniendo en cuenta la problemática expuesta anteriormente surge la pregunta que orienta esta investigación “¿Existe una diferencia estadísticamente significativa entre los resultados que miden los componentes de la competencia comunicativa lectora entre una estrategia pedagógica didáctica que utiliza el cuento infantil digital frente a otra estrategia que utiliza el cuento infantil impreso? Desde este cuestionamiento, se pretende investigar una problemática que no es ajena al contexto educativo nacional para contribuir con un aporte académico con miras a favorecer el desempeño lector de los estudiantes de cuarto grado de básica primaria mediante cuentos infantiles digitales disponibles en la WEB.

Para ello es necesario plantearse los siguientes subpreguntas: ¿Son los cuentos infantiles digitales un recurso útil para afianzar los componentes de la competencia comunicativa lectora?, ¿Qué incidencia tienen los cuentos infantiles digitales en la competencia comunicativa lectora? y ¿Cómo integrar las TIC a la enseñanza de la literatura infantil para mejorar la comprensión lectora en la básica primaria?

1.3 Objetivos de la Investigación

Los objetivos que se establecen en esta investigación expresan lo que se pretende estudiar, aportar y aprender en el transcurso de este estudio, ayudan a dar respuesta al interrogante que se formula al planteamiento del problema (Hernández & Rojas, 2002).

En la tabla 2. Se plantean los objetivos que guían esta investigación.

Tabla 2: *Objetivos de la Investigación.*

Objetivo general	Objetivos específicos	Instrumentos de recolección de datos
Determinar si existe una diferencia estadísticamente significativa en los componentes de la competencia comunicativa lectora al implementar una estrategia pedagógico – didáctica mediada por el cuento infantil digital, en estudiantes de 4to grado de la básica primaria de una Institución Educativa Pública del municipio de Bucaramanga.	Identificar el desempeño de los estudiantes en cada uno de los componentes de la competencia comunicativa lectora antes de implementar las estrategias.	Aplicación de Instrumento Pretest
	Aplicar una estrategia pedagógica didáctica mediada por el cuento infantil digital para afianzar el desempeño en los componentes semántico, sintáctico y pragmático de la competencia comunicativa-lectora.	Intervención Estrategia pedagógica didáctica mediada por el cuento infantil digital
	Comparar el desempeño alcanzado por los estudiantes en cada uno de los componentes de la competencia comunicativa lectora después de implementar las estrategias.	Aplicación de Instrumento Postest

1.4 Hipótesis

Teniendo en cuenta que este proyecto de investigación es de carácter cuantitativo, y presenta un diseño cuasiexperimental con grupo control, se consideró conveniente el planteamiento de hipótesis de diferencias entre grupos que ayuden a dilucidar el problema y determinar si existe diferencia significativa entre las medias de dos grupos (Hernández, 2003). Por tanto, se formuló la siguiente hipótesis alterna (H_1) con su respectiva hipótesis nula (H_0).

H_1 Existe diferencia estadísticamente significativa en las medias de los resultados de la competencia comunicativa lectora entre los estudiantes que usaron cuentos infantiles digitales frente a los estudiantes que usaron cuentos infantiles impresos.

H_0 No existe diferencia estadísticamente significativa en las medias de los resultados de la competencia comunicativa lectora entre los estudiantes que usaron cuentos infantiles digitales frente a los estudiantes que usaron cuentos infantiles impresos.

1.5 Justificación

Este apartado pretende demostrar que este estudio es necesario e importante para generar un aporte a la comunidad científica ya que expresa la importancia que tiene el

desarrollo del lenguaje en la vida de las personas y establece cuáles son los valores que llevaron al planteamiento del problema de investigación.

La lectura, tiene la función de promover en los niños y niñas el gusto por la belleza de la palabra y además, de ofrecer respuestas satisfactorias a la problemática existencial del desarrollo evolutivo del lenguaje de los infantes hacia la madurez; esta es una razón que justifica su presencia insustituible en la escuela entendiendo la enseñanza de la lectura como algo más que una simple instrucción y repetición de palabras que solo generan desinterés y apatía al acto de leer contribuyendo al desconocimiento de la literatura y a los alarmantes índices de baja comprensión de lectura en el país.

En Colombia, la lectura es el eje transversal e interdisciplinar del proceso académico, a su vez el ICFES demuestra que la competencia comunicativa lectora presenta mayores dificultades según los resultados alcanzados por los estudiantes en evaluaciones nacionales e internacionales. Ejemplo de ello, la prueba PISA, (2009) evaluó la comprensión lectora en formato distinto al papel, en donde se les exigió a los jóvenes acceder, comprender, evaluar e integrar información disponible en textos digitales para lo cual requieren la utilización de herramientas de navegación para desplazarse en una página. En los resultados de esta prueba, Colombia obtuvo un puntaje por debajo del promedio general de los países participantes por lo que se resaltó que la brecha digital va más allá de la disponibilidad de los computadores y del acceso a las nuevas tecnologías,

por tal razón es necesario guiar a los estudiantes en los procesos de consulta y lectura de medios digitales.

Otro informe más reciente de la prueba PISA (2012), indica que más del 47% de los estudiantes colombianos que fueron seleccionados para esta prueba no alcanzaron el nivel mínimo de lectura, de igual manera, el informe revela que los países de América Latina han desmejorado el nivel educativo en los últimos tres años y Colombia es el país que más retrocedió, entre el ranking de 65 países. Para ese año Colombia llegó a estar en el puesto 62, descendiendo diez posiciones con respecto al año 2009. Esta prueba indicó que tres de cada diez estudiantes colombianos alcanzan el nivel literal y tres de cada mil estudiantes alcanzan el nivel inferencial y el nivel crítico intertextual.

Estos bajos niveles de comprensión lectora de los estudiantes colombianos en la aplicación de pruebas estandarizadas obligatorias, demuestran que algo está fallando e influyendo en el proceso lector; lo que preocupa a investigadores, pedagogos, maestros y promotores de la lectura. Por esta razón, se requiere retomar diferentes métodos y enfoques pedagógicos que ayuden a despertar el gusto y la motivación del ejercicio lector; con el objetivo de fortalecer la competencia comunicativa lectora desde los primeros grados de escolaridad, así como también lograr que las prácticas de lectura se conviertan en una experiencia de goce, amena y significativa mediante el aprovechamiento de los cuentos infantiles digitales, a fin de responder a las exigencias de las nuevas generaciones

e impartir una educación de calidad que despierte el interés por la lectura en niños y niñas de la básica primaria generando una cultura de lectores.

Siendo este un reto, en un mundo tan globalizado como el actual se hace necesario adoptar nuevas prácticas lectoras que se están imponiendo en el contexto para el desarrollo del lenguaje, favoreciendo la proliferación de muchas estrategias conducentes al aprendizaje significativo de la lectura para evitar la aprehensión de un aprendizaje meramente mecánico y sin sentido, en el que el estudiante sólo se dedica a decodificar información, sin establecer una relación lingüística significativa con cada componente de la competencia comunicativa lectora, que le permita responder a los siguientes interrogantes: ¿Qué dice el texto?, ¿Cómo se organiza el texto? y ¿Cuál es el propósito del texto? (MEN, 2003).

Por tal razón, este estudio busca incentivar el uso de cuentos infantiles digitales en el aula y en la asignatura de lenguaje en estudiantes de cuarto grado de básica primaria de una Institución pública del municipio de Bucaramanga – Colombia, con el fin de aprovechar la bondad de los recursos disponibles en la web, para motivar al estudiante hacia el ejercicio lector y por ende, a su comprensión.

Se espera que esta investigación sea el inicio de una nueva estrategia pedagógica apoyada con cuentos infantiles digitales que pueda ser incorporada al currículo de lengua castellana y también a las prácticas pedagógicas en el aula de clase.

1.6 Limitación y delimitaciones

En este apartado se especifican los límites temporales y espaciales para identificar los alcances y restricciones de la investigación que están delimitadas a un contexto determinado.

Delimitaciones:

Este proyecto de investigación se realizó en la sede C de básica primaria de la Institución Educativa INEM, de carácter oficial, que se encuentra ubicada en el barrio Manuela Beltrán en el área metropolitana del municipio de Bucaramanga. La población específica fueron los estudiantes de grado cuarto de Básica Primaria, de la jornada de la tarde y que pertenecen a estratos socioeconómicos 1,2 y una minoría en el estrato 3.

La selección de la muestra es por conveniencia ya que fueron estudiantes matriculados en el año 2015. Los participantes fueron 50 estudiantes voluntarios que contaron con el consentimiento de los padres de familia. Esta muestra se distribuye en dos grupos de estudio sin que haya una probabilidad previamente especificada al azar; ya que se emparejaron teniendo en cuenta como criterio de igualdad el género (32 niños y 18 niñas) y la edad (edades entre 8 y 12 años)

El grupo experimental trabajo en el aula de informática con los recursos que allí se disponen para realizar la lectura de cuentos infantiles digitales y el grupo control trabajó en el aula de clase para realizar la lectura de cuentos infantiles impresos. Cada grupo de estudio contó con 25 participantes.

Esta investigación solo aborda la competencia lectora y sus componentes semántico, sintáctico y pragmático en estudiantes de cuarto de la básica primaria ya que presentan un bajo desempeño según los informes de las Pruebas SABER que aplica anualmente el ICFES mediante las pruebas de lenguaje de 3° y 5°.

La institución educativa cuenta con 30 laptop donados por computadores para educar, con acceso a internet, un proyector de video, un televisor en cada aula de clase y una colección semilla del Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) donados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), que han sido poco usados por la comunidad educativa generando una desventaja significativa en los estudiantes con respecto a otros a nivel local y nacional.

Limitaciones:

La incorporación de las TIC en el aula para la enseñanza de la lectura está limitada por el deficiente acceso a Internet, la falta de mantenimiento y configuración de los equipos informáticos.

Otra limitación que interfirió en la intervención fue la inasistencia de algunos participantes durante la aplicación de los instrumentos pretest y postest, por dificultades en el desplazamiento debido a la lejanía de su vivienda, calamidad doméstica y quebrantos de salud.

El investigador es quien implementa y evalúa la estrategia en contra jornada a su asignación académica en la Institución Educativa y el contacto con la muestra de estudio es solo durante la aplicación de los instrumentos sociodemográfico, pretest y postest, el tiempo que dura la intervención para determinar el nivel de desempeño en cada uno de los componentes de la competencia comunicativa lectora.

Otra limitación es la falta de alfabetización digital en los docentes y estudiantes, para el uso de los equipos, la instalación y respuesta ante las fallas técnicas.

Por razones de tiempo, costos y otras consideraciones sólo se recaban datos de una pequeña porción de la población de estudiantes de grado 4to de la básica primaria, lo cual los resultados son específicos de la muestra tomada y no se pueden generalizar los resultados.

Los equipos informáticos fueron donados por Computadores para Educar y requieren de actualizaciones, configuración del sistema operativo y mantenimiento pues están para el uso de niños y niñas entre 6 y 12 años.

1.7 Definición de términos

A continuación, se definen los términos que tienen más implicación en este trabajo y que de cierta manera son términos que se relacionan y fundamentan esta propuesta.

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación. El Plan Nacional de las TIC, las define como un conjunto de herramientas, equipos, programas informáticos, aplicaciones, redes y medios, que permiten la compilación, procesamiento, almacenamiento, transmisión de información como: voz, datos, texto, video e imágenes (MINTIC, 2008).

Estrategia pedagógica: Son aquellas acciones organizadas lógicamente que realiza el maestro o los estudiantes si es el caso con el propósito de alcanzar un objetivo esperado (Mattos, 2011).

Estrategia didáctica: Es la guía para la acción pedagógica, que conducirán a una meta, está fundamentada en un método flexible y puede utilizar diferentes técnicas o herramientas para alcanzar los objetivos previstos (Mattos, 2011).

Cuento Infantil Digital: Es una narración, donde predomina una historia, trama o situación, en la que participan uno o varios personajes, presentados a su vez por uno o varios narradores, y donde existe un clímax, un desenlace y un efecto de sentido, que altera

la narración sucesiva y verbal a partir de la incorporación de recursos digitales (hipervínculos, elementos multimedia, programación) (MEN, 2010).

Cuento Infantil Impreso: Es una narración, donde predomina una historia, trama o situación, en la que participan uno o varios personajes, presentados a su vez por uno o varios narradores, y donde existe un clímax, un desenlace y un efecto de sentido presentado en formato tradicionalmente impreso. (MEN, 2010).

Competencia comunicativa: Es el conjunto de procesos y conocimientos: lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos, pragmáticos y discursivos que el lector/ escritor/ oyente/ hablante pone en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto comunicativo y al grado de formalización requerido. (ICFES, 2007).

Competencia lectora (CL): Es la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad (PISA, 2009).

2 Marco teórico

En el presente capítulo se comenta y profundiza la manera de contextualizar el problema de investigación planteado, mediante el desarrollo de una perspectiva teórica que fundamenta este estudio y proporciona al lector una idea más clara del tema abordado. En este apartado se encontrará los hallazgos más relevantes del área, los conceptos básicos, complementarios y específicos que orientan y fundamentan el estudio.

2.1 Políticas del Ministerio de Educación Nacional

La Ley General de Educación o comúnmente conocida como la ley 115 del 8 de febrero de 1994, designó a la educación colombiana como eje principal del desarrollo de la nación. En el Artículo 1, define el objeto de la educación al plantear que: “es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y sus deberes” (Ley 115, 1994).

Eso significa que el Estado, a través de las instituciones educativas, debe velar por la formación de ciudadanos íntegros que desarrollen sus potencialidades durante la educación básica obligatoria según el artículo 356 de la Constitución Política de Colombia y el artículo 19 de la Ley General de Educación de 1994. Concerniente a los objetivos generales de la educación básica, el artículo 20 y 21 plantean “El desarrollo de las

habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura y el desarrollo de la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión artística ” (Ley 115, 1994).

A partir de los anteriores referentes teóricos surge el documento de los Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje (2006), que han sido definidos por grupos de grados a partir de cinco factores de organización para abordar de manera holística los ejes propuestos en los lineamientos para el área de Lengua Castellana. De esta manera, se proponen los estándares que activen en forma integral los procesos de: (1) construcción de sistemas de significación; (2) procesos de interpretación y producción de textos; (3) procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje; (4) principios de interacción y procesos culturales implicados en la ética de la comunicación y (5) procesos de desarrollo de pensamiento (MEN, 2006).

2.2 Pedagogía y didáctica

La pedagogía se refiere al saber o discurso sobre la educación, se entiende como un saber riguroso sobre la enseñanza de una disciplina científica en construcción con su campo intelectual de objetivos y metodología de investigación propios que considera

como un proceso de reflexión y práctica referido a la formación y al desarrollo integral de los seres humanos. Como ciencia es una reflexión disciplinada, sistemática y profunda sobre la teoría y la práctica educativa a la que orienta para que sea más adecuada y eficaz. (Funlam,2006)

Por otra parte, la didáctica, en cuanto componente de la pedagogía, estudia la esencia, generalidades, tendencias del desarrollo y perspectivas de la enseñanza y sobre esa base, la elaboración de los objetivos, contenidos, principios, métodos, formas de organización y medios de la enseñanza y el aprendizaje. Por ese motivo, se entiende la didáctica como la cualidad de las dinámicas que se generan para que el aprendizaje se logre y la propuesta contenida sea posible en la relación pedagógica del docente y los estudiantes tanto en el espacio como en los múltiples contextos educativos dispuestos para tal fin. Por ello la didáctica es una disciplina pedagógica, de carácter práctico y normativo que tiene como objetivo específico la técnica de la enseñanza, de dirigir u orientar eficazmente a los estudiantes en su aprendizaje (Mattos, 2011).

La didáctica tiene como objeto de estudio varios elementos como: 1) La enseñanza como la actividad intencional que aplica el currículum y tiene por objeto el acto didáctico, es dirigir el proceso de aprendizaje, es hacer que el alumno aprenda. 2) El aprendizaje que es el proceso mediante el cual se origina o se modifica un comportamiento o se adquiere un conocimiento de una forma más o menos permanente. 3) La instrucción que implica

un proceso más concreto, reducido a la adquisición de conocimientos y habilidades. 4) La formación entendida como el proceso de desarrollo que sigue el sujeto hasta alcanzar un estado de plenitud personal. 5) La comunicación de conocimientos. 6) El sistema de comunicación. 7) Los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ello la didáctica es la parte de la pedagogía que trata de las leyes y métodos que requiere la enseñanza, es el arte de enseñar, según las reglas de la metodología general y especial Abbagnano, (2004).

2.3 Campos fundamentales del lenguaje

En el documento de los estándares básicos de competencias en lenguaje del MEN, (2006), se han definido tres campos fundamentales en la formación en lenguaje para la educación básica y media: una pedagogía para la lengua castellana, una pedagogía de la literatura y una pedagogía de otros sistemas simbólicos. Estos tres caminos, abordados desde una perspectiva multidisciplinaria, colegiada y crítica, procurarán un mejor desarrollo de las competencias del lenguaje.

Desde la pedagogía de la lengua castellana, no significa dejar de lado el trabajo en el campo gramatical, que tanto peso ha tenido en la enseñanza de la lengua en nuestro país; significa estudiar la lengua desde una perspectiva discursiva y llevar a cabo un acercamiento a los fenómenos gramaticales en que se hacen evidentes: a) las necesidades cognitivas del estudiante; b) el estudio de la gramática desde las exigencias que plantea la

construcción de discurso y, c) los aportes que la gramática ofrece para la concreción de los procesos de significación y de comunicación (MEN, 2006).

La literatura busca convertir el goce literario en objeto de comunicación pedagógica para incidir en el desarrollo de competencias relacionadas con lo estético, lo emocional, lo cultural, lo ideológico, lo cognitivo y lo pragmático. Desde la pedagogía de la literatura, se pretende la apropiación lúdica, crítica y creativa de la obra literaria por parte del estudiante; para que conozca el texto, lo lea, lo disfrute, haga inferencias, predicciones, relaciones y finalmente interpretaciones. También se espera que el contacto con la literatura le permita explorar, enriquecer y expresar la dimensión estética de su propio lenguaje. Para ello, se parte del criterio de leer todo tipo de texto, de cualquier época, región, autor, género y temática para favorecer el desarrollo de procesos de pensamiento, creatividad e imaginación. Por tanto, la pedagogía de otros sistemas simbólicos permite al individuo expresar sus ideas, deseos y sentimientos e interactuar con los otros seres de su entorno. Esto quiere decir que se hace necesario trabajar en la comprensión y producción de los distintos aspectos verbales y no verbales (MEN, 2006).

2.4 Concepto de lectura

Vale la pena recordar algunas formulaciones sobre la lectura que han sido importantes en la construcción del área de lengua castellana, por eso se menciona a

Sánchez, y Isaza (2007), que consideran que la lectura ha sido objeto de estudio de disciplinas diversas como la psicología, la lingüística, la sociología, la historia, la semiología y la literatura, entre otras. Estas disciplinas han aportado valiosas ideas para comprenderla, tomar conciencia acerca de su valor y visualizar múltiples opciones para fomentarla. Por tanto, es necesario recurrir a diversas miradas para considerar la lectura como un placer, que desafía lo lingüístico, cognitivo y estético, como un hecho privado y a la vez una experiencia a compartir, como un camino para la construcción de mundos internos pero también como una condición para pensar y transformar la realidad; de ahí que no existe un modelo único para entenderla ya que su visión es amplia e integral.

Según el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), se considera que leer es la capacidad de un individuo para comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por textos escritos, para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y participar en la sociedad. El proceso de lectura requiere acceder y recabar la información, hacerse una idea general del texto, interpretar textos continuos (narrativos, expositivos, argumentativos e instructivos) y textos discontinuos (listas, gráficos, mapas, diagramas), además de reflexionar sobre el contenido y la forma del texto (PISA, 2009).

2.5 Leer y escribir en la escuela

Leer y escribir distan mucho de ser conceptos simples. Leer puede entenderse como el proceso de comprender lo que un texto dice y escribir puede interpretarse como el acto

de codificar y ante todo “Leer es poner a prueba hipótesis de interpretación, es aventurarse a explorar diversos caminos de búsqueda del sentido” (Pérez, 2003). Por ello cuando nos enfrentamos a un texto anticipamos posibles interpretaciones y ponemos en juego saberes del lector y saberes del texto que se relacionan para construir un tejido de significados. Por esto, Eco (1981) habla de la lectura como una cooperación entre el texto y el lector.

De este modo, se puede decir que el proceso de comprender un texto, es un acto de producir el sentido en el que entra en juego diversos saberes y competencias que tienen que ver, con el reconocimiento del código comunicativo, la identificación de la temática global, la delimitación de unidades de significado, la asignación de sentido a proposiciones, la relación entre proposiciones, la identificación de unidades mayores de significado, la interpretación de la información respecto al contexto de su producción, el reconocimiento de las diferentes voces que hablan en el texto, la finalidad o intencionalidad comunicativa, la identificación del emisor y la relación con otros textos.

Por otra parte, leer implica la construcción de un criterio propio frente a la información que circula en los medios masivos de información, un buen lector es quien se ha logrado formar un criterio que le permite seleccionar y filtrar información para estar en condiciones de construir un punto de vista (Pérez, 2003). Por lo tanto, leer va mucho más allá de la simple decodificación y comprensión del sentido superficial del texto, no solo

es un proceso que se refiere al lenguaje verbal ya que requiere mirar las imágenes, los hipertextos y los gestos.

En síntesis, la lectura y la escritura en la escuela deben establecer una relación social con otros sujetos, cumplir una función académica para ampliar el horizonte cultural y para experimentar el placer por leer; no todo puede ser objeto de trabajo académico pues el lector tiene derecho a saltar páginas, a comenzar por el final del texto, a abandonar el libro y la posibilidad de retomarlo (Pennac, 2004).

2.6 La lectura en el Plan Nacional (PNL)

La lectura ha sido estudiada desde diversas perspectivas y disciplinas, de manera que se ha enriquecido con aportes que han contribuido a su comprensión y al reconocimiento de su valor en la vida social, en el desarrollo personal de los sujetos y en la construcción de sociedades democráticas. Desde el Plan Nacional de Lectura, se concibe la lectura como un acto de construcción en el que quien lee pone en juego su recorrido, sus saberes y sus intereses para dar sentido a aquello que encuentra en el texto. Por su parte, en los lineamientos curriculares de Lengua Castellana, la lectura se define como “un proceso significativo y semiótico, cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector. Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector” (MEN, 2011).

En esta línea, es claro que la lectura va más allá de la decodificación, involucra procesos cognitivos complejos y exige al lector poner en relación, construir, cuestionar, tomar posición. Según Montes, (2007) el lector no es una tabula rasa, lo que se lee no cae en el vacío sino en su espacio personal, en su universo de significaciones que va entretejiendo con su cultura, sus códigos, su pasado de lecturas, sus anticipaciones y deseos.

De este modo, la lectura es un proceso social e íntimo a la vez, que permite al sujeto construir su mundo de significaciones, adentrarse en otras realidades, en la medida en que interviene en las relaciones con otros sujetos e instituciones, en la participación en las dinámicas sociales, en la toma de posición frente a la sociedad en la que se vive y se construye. Todo lo anterior permite reconocer diferentes dimensiones que coexisten en la lectura.

En primer lugar, la lectura como proceso cognitivo presenta al sujeto diversidad de retos y desafíos, le impone la necesidad de desarrollar habilidades cognitivas que le permite estar en condiciones de construir un sentido propio sobre el texto, en constante relación con lo que lo constituye como lector: sus intereses, expectativas, conocimientos. En segundo lugar, la lectura como práctica cultural, que hace referencia al carácter situado, en lo histórico y en lo social, de las prácticas de lectura. Los modos de leer, de interpretar y usar los textos responden a construcciones sociales de determinados grupos que se

ubican en un lugar y un momento específicos y en tercer lugar, se plantea la lectura como un derecho; en esta línea, se reconoce la dimensión política de las prácticas de lectura, indispensables para el ejercicio de una ciudadanía responsable y la consolidación de la democracia en las dinámicas sociales (Sánchez & Isaza, 2007).

El PNL, se propone situar esta forma de concebir la lectura en la escuela, de manera que se hace ineludible la pregunta por los fines de la formación de lectores. Lectores que ubiquen las prácticas de la lectura en su vida académica, en el ámbito social y también, en lo íntimo, en la experiencia estética del lector en su encuentro con la lectura y el goce, estos tres elementos según Pérez, (2010) se constituyen en posibles fines de la formación de lectores.

2.7 Prácticas de lectura en la vida académica

Un fin ineludible de la formación de lectores en la escuela hace referencia a la generación de las condiciones para que los estudiantes puedan enfrentar las demandas propias del mundo académico, desde la escuela y durante su formación. Se trata de acceder a los saberes que en determinadas disciplinas y en el marco de la cultura se han construido, para apropiarse de estos y posibilitar transformaciones y nuevas construcciones. De manera que tiene que ver no sólo con que accedan a la información, la comprendan y la interpreten, sino también con que estén en condiciones de hacer nuevas construcciones, tomar distancia de lo ya constituido y establecer nuevas relaciones (Pérez, 2010).

2.8 Prácticas de lectura en el ámbito social

Este fin de la lectura busca que los estudiantes aprendan acerca de las diversas funciones de la lectura en la vida social y estén en condiciones de comprender diversidad de textos en distintos soportes, al acercarse a estos con propósitos reales. Así, la necesidad de la escuela es apuntar a la formación de un sujeto que busca los textos con razones para leerlos, los comprende, infiere elementos no explícitos, establece relaciones con otros textos y asume una posición frente a lo que en estos encuentra para que los estudiantes reconozcan las diferentes funciones que cumple la lectura en la vida diaria, no sólo en lo académico, sino también en el ámbito social. En este sentido, uno de los fines de la lectura tiene que ver con brindar herramientas para el ejercicio de la ciudadanía plena y estar en condiciones de participar de diferentes dinámicas de la vida social, mediadas por prácticas de lectura, (MEN, 2011) y al respecto indican:

Preparar a los sujetos para que estén en capacidad de insertarse de manera efectiva en la vida social significa reconocer que la lectura atraviesa muchos de los ámbitos de nuestras interacciones, usamos la lectura para relacionarnos con los otros, para hacer parte de instituciones sociales, para diferentes acciones en la cotidianidad, para hacer parte de las decisiones democráticas, entre muchas otras prácticas en las que la lectura juega un rol fundamental. (Pérez, Roa & Ramos, 2009, p. 37).

2.9 Prácticas de lectura como experiencia estética y de goce

Otro fin de la formación de lectores, que se considera central en el Plan, es la posibilidad de que los sujetos se acerquen a los textos por el placer y el goce de leer. Esto implica permitir a los estudiantes vivir la lectura como una experiencia y generar las condiciones para que el acercamiento a los textos no esté atado solo a la comprensión, sino que la lectura se asuma con una posición de receptividad, sensibilidad, apertura y disponibilidad. Pensar la lectura como experiencia tiene que ver con asumirla no como algo que sucede externo al lector, sino como algo que le pasa, algo que vive y que le deja una huella (Peña, 2003). En este sentido, formar lectores que gocen de la lectura y la vivan como experiencia implica, más que promover la lectura, generar las condiciones para dejar leer, para permitir que el sujeto se enfrente al texto de manera personal y sin un porvenir establecido.

Dejar leer para que los sujetos vivan la experiencia de la lectura no es similar a la idea de dejar solo al lector, se trata de que uno más experto haga las veces de mediador, acompañando el proceso, indicando posibles caminos. Es establecer una relación de lector a lector que les permita avanzar juntos. Es compartirle al otro la experiencia personal de lectura, no para que la viva, sino para que descubra lo que puede lograr si se atreve a adentrarse en otros mundos posibles. También, dejar leer es crear contextos en los que el lector encuentra sentido a la lectura; poner las condiciones para que ocurra la experiencia lectora; ayudar a que los lectores pasen de las lecturas útiles u obligatorias a una lectura

que les resulte significativa en sus vidas; propiciar el contacto con los libros y la conversación sobre lo que se lee; hacer del libro un objeto más familiar, más cercano; remover los miedos y los fantasmas visibles e invisibles que siempre lo han rodeado. (Peña, 2003).

Como puede verse, abordar la lectura en la escuela tiene que ver con reconocer con la diversidad de propósitos, de modalidades de lectura, de textos y de combinaciones entre ellos. La inclusión de estas diversidades es uno de los componentes de la complejidad didáctica que es necesario asumir cuando se opta por presentar la lectura sin simplificaciones, velando por conservar su naturaleza y, por lo tanto, su complejidad en la práctica social Lerner, (1995).

Desde esta idea, el Plan Nacional de Lectura, propone abordar diversidad de modalidades, como la lectura en voz alta y silenciosa, cada una con propósitos diferentes. La primera, abre la posibilidad para que los niños ingresen a la cultura escrita desde antes de leer convencionalmente. Por medio de la voz de otro los niños acceden no solo al contenido de los textos, sino que se involucran en la experiencia de lectura y evidencian los efectos de esta en los sujetos: notan que quien les lee, generalmente el docente, aprende, se emociona, pregunta al texto, se asombra, avanza con suspenso. Se trata de crear un ambiente que permita a los estudiantes descubrir en otros lectores la potencia de la lectura misma desde diferentes propósitos: a veces el docente lee en voz alta un texto

informativo en busca de un contenido que el grupo requiere y en otras ocasiones, comparte con los niños, de manera gratuita, la lectura de un texto con la intención de permitirles vivir la lectura como una experiencia. “La lectura gratuita permite al que la escucha disfrutar de ella, tener la tranquilidad de que no se le va a pedir que entienda lo que otro quiere que entienda, sino lo que él sea capaz de comprender, en la medida de sus referentes, de sus experiencias, de su estado emocional” (Cervantes, 2005).

Por otro lado, la lectura silenciosa hace referencia a la posibilidad de que cada lector establezca una relación individual e íntima con el texto que lee, que intervenga más directamente, subraye, señale, indique, anote al margen. Es un encuentro personal del lector y el texto. Estas son solo algunas de las posibles modalidades desde las que se pueden generar las condiciones para la formación de lectores que descubran las potencialidades de la lectura (MEN, 2011).

2.10 Tipos de lectura

2.10.1 Lectura de tipo Literal

Este tipo de lectura explora la posibilidad de leer la superficie del texto, entendido esto como la realización de una comprensión local de sus componentes: el significado de un párrafo, de una oración, el significado de un término dentro de la oración, la identificación de sujetos, eventos u objetos mencionados en el texto, el reconocimiento del significado y función de los signos de puntuación. La lectura literal privilegia la

función denotativa del lenguaje, que permite asignar a los diferentes términos y enunciados del texto su “significado de diccionario” y su función dentro de la estructura de una oración o de un párrafo (Pérez, 2003). En este modo la lectura se indaga, tres aspectos básicos:

a. Identificación / transcripción: se refiere al reconocimiento de sujetos, eventos u objetos, mencionados en el texto o el reconocimiento del significado literal de una palabra o frase a manera de transcripción.

b. Paráfrasis: Entendida como la traducción o reelaboración del significado de una palabra o frase empleando sinónimos o frases distintas sin que se altere el significado literal.

c. Coherencia y cohesión local: se refiere a la identificación y explicación de relaciones sintácticas y semánticas entre los componentes de un párrafo o dentro de una oración.

2.10.2 Lectura de tipo Inferencial

Este modo de lectura explora la posibilidad de realizar inferencias, entendidas como la capacidad de obtener información o establecer conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto, al establecer diferentes tipos de relaciones entre los significados de palabras, oraciones o párrafos. La lectura de tipo inferencial supone una comprensión global de los significados del texto y el reconocimiento de relaciones, funciones y nexos de las partes del mismo: relaciones temporales, espaciales, causales,

correferencias, sustituciones y otros aspectos como la coherencia y la cohesión son centrales en este tipo de lectura (Pérez, 2003). De acuerdo con lo anterior, en este modo de lectura se exploran tres aspectos básicos:

a. Enciclopedia: Se trata de la puesta en escena de los saberes previos del lector para la realización de inferencias.

b. Coherencia global – progresión temática: se refiere a la identificación de la temática global del texto (macroestructuras) y al seguimiento de un eje temático a lo largo de la totalidad del texto.

c. Coherencia global – cohesión: se refiere a la identificación y explicación de relaciones de coherencia y cohesión entre los componentes del texto para realizar inferencias.

2.10.3 Lectura de tipo Crítico – Intertextual

Este tipo de lectura explota la posibilidad del lector de tomar distancia del contenido del texto y asumir una posición al respecto. Supone por tanto, la elaboración de un punto de vista. Para realizar una lectura crítica es necesario identificar las intenciones de los textos, los autores o las voces presentes, también es necesario reconocer características del contexto que están implícitas en el contenido. También se indaga la posibilidad de establecer relaciones entre el contenido de un texto y el de otros (Pérez, 2003). Este tipo de lectura explora los siguientes tres aspectos básicos:

a. Toma de posición: Tiene que ver con asumir por parte del lector, un punto de vista sobre el contenido total o parcial del texto.

b. Contexto e intertexto: Se refiere a la posibilidad de reconstruir e identificar el contexto comunicativo e histórico de aparición del texto y la posibilidad de establecer relaciones con otros textos en cuanto a su forma y su contenido.

c. Intencionalidad y superestructura: Se trata de explorar el reconocimiento de las intenciones comunicativas que subyacen a los textos así como el reconocimiento del tipo de texto.

2.11 Leer en Internet

Las nuevas competencias necesarias para leer en internet se han de tener en cuenta como objetivos educativos, es decir, la escuela ha de garantizar a los escolares la alfabetización en las destrezas implicadas en las nuevas situaciones de lectura. En el área de lengua es necesario que se apliquen realmente las prescripciones del currículo, cuyo eje son las habilidades lingüístico – comunicativas (Zayas, 2010).

En general, en el conjunto de las áreas son necesarios cambios metodológicos: los estudiantes, con la guía del profesorado, han de ser los protagonistas de la construcción del conocimiento a partir de la información obtenida en diversas fuentes, entre ellas, la red. Ello no será posible cuando el libro de texto sea la fuente fundamental. Por otra parte, es necesaria la adecuación de los espacios y los entornos de aprendizaje: las nuevas necesidades de alfabetización no se pueden conseguir con visitas esporádicas al aula de

informática, sino que ha de ir extendiendo la posibilidad de que los alumnos tengan acceso continuado a Internet en las aulas y en las bibliotecas escolares. Los cambios metodológicos requieren también una modificación de estos espacios para adecuarlos a la integración del Internet en las actividades de aprendizaje (Zayas, 2010).

Leer en Internet implica, un nuevo significado del término “alfabetismo”, que incluye las competencias lectoras tradicionales adaptadas a las nuevas formas de lectura junto a las nuevas competencias (Zayas, 2010). El hecho de que la lectura en soporte digital esté mediatizada por la tecnología hace que el actual concepto de alfabetismo se incorpore también los conocimientos tecnológicos necesarios para leer. Por otro lado Cassany, (2006) afirma que “Para los niños de hoy, adultos del mañana, leer y escribir ya debería ser; manejar webs, elaborar hipertextos, correos electrónicos y conversar a través del chat”. Por otra parte, Moseley, Mearns & Tse (2001) advierten que “no hay evidencia similar de que el alumno logre ganancias cognitivas con el uso de las TIC”.

2.12 Impacto de las TIC

El uso de las tecnologías en este estudio juega un papel fundamental visto como un recurso útil para motivar la lectura, por esta razón las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han convertido en una herramienta útil en el ámbito educativo (Berríos & Buxarrais, 2005). El docente del siglo XXI tiene la tarea de capacitarse y tomar como brújula de su trabajo paradigmas que permitan el uso de las TIC en el aula,

como un recurso de apoyo pedagógico y didáctico al momento de enseñar. Por otra parte, Díaz, Reche & Lucena, (2005) encontraron que el imparable desarrollo tecnológico está generando un profundo e intenso impacto en todos los ámbitos y niveles de la vida diaria, desencadenando a favor o en contra nuevos cambios que condicionan y determinan la cotidianidad ciudadana y los retos desde una intervención educativa adecuada.

Los anteriores autores enfatizan en que uno de los aspectos positivos más destacables, es la posibilidad de tener acceso a la información desde cualquier parte del planeta, eliminando fronteras, distancias, en el ámbito educativo y formativo para tener la posibilidad de hacer más cómodo los procesos de enseñanza y aprendizaje, mediante estrategias didácticas usando las TIC, adaptándose a las características concretas de cada usuario y su contexto (Díaz, Reche & Lucena, 2005). Lo anterior incita a plantearse, desde una visión de futuro, cómo abordar los nuevos desafíos desde una intervención educativa adecuada, que enseñe a los maestros a utilizar las TIC en el aula, para acceder a la literatura global de modo crítico y racional a partir de un conocimiento significativo ajustado a la realidad.

Por otro lado, el avance tecnológico que se incrementa a pasos agigantados, en el sistema educativo debe desempeñar un doble cometido: desarrollar en la sociedad la capacidad de razonamiento crítico, autónomo y reflexivo, y ser capaz de aplicar las

técnicas y procedimientos adecuados para acceder a las fuentes de la información, ante el imparable y acelerado desarrollo tecnológico (Delgado, 2002).

Es importante resaltar que en muchos casos la escuela pretende hacer uso de las TIC, sin generar un cambio en el entorno ya que se mantiene un modelo tradicional; al respecto Majó (2003) afirma que la escuela y el sistema educativo no solamente tienen que enseñar las nuevas tecnologías o seguir enseñando materias a través de las nuevas tecnologías, sino que estas nuevas tecnologías aparte de producir unos cambios en la escuela deben producir un cambio en el entorno y como la escuela lo que pretende es preparar a la gente para este entorno, si éste cambia, la actividad de la escuela tiene que cambiar.

Por tanto, la evolución de las TIC, en el contexto definido por una sociedad de servicios, plantea nuevos desafíos en este terreno, ya que la obtención y organización de la información se está convirtiendo en la actividad vital dominante para una parte importante de la población. Pero, al mismo tiempo que las TIC contribuyen al vertiginoso cambio que exige nuevas destrezas y cambios en los objetivos, pueden contribuir a su logro y dominio. En ello reside uno de los papeles cruciales que las TIC pueden desarrollar en el sector educativo (Salinas, 2005).

En este mismo sentido la UNESCO (2008) manifiesta que para vivir, aprender y trabajar con éxito en una sociedad cada vez más compleja, rica en información y basada

en el conocimiento, los estudiantes y los docentes deben utilizar la tecnología con eficacia. Al profesor le incumbe la responsabilidad de crear las posibilidades de aprendizaje y el entorno propicio en el aula que facilite el uso de la tecnología por parte de los estudiantes para aprender, comunicar y crear productos de conocimiento. Por eso, es fundamental que los docentes estén preparados para proporcionar esas posibilidades a los estudiantes en sus respectivas clases resaltando que las TIC son una herramienta útil para abordar los principales problemas de acceso, integración y calidad de la Educación.

2.12.1 Las TIC en Colombia

En Colombia la incorporación de las TIC en la Educación es un reto que se promulga en la Constitución Política de Colombia, en el artículo 67 “la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura” (Constitución Política de Colombia, 1991). Por ello es fundamental la inclusión pedagógica de las TIC en los procesos de aprendizaje no sólo para responder los lineamientos y exigencias del Estado son para estar a tono con las necesidades, las metas y el desarrollo de la sociedad de la Información, no se trata de acatar solo las directrices sino responder a las exigencias tecnológicas del mundo actual.

Por tanto, en la ley 115, en el artículo 5 se plantea que uno de los fines de la educación es “la promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar,

adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo” (MEN, 1994). Por su parte la ley 1286, tiene como misión “promover el desarrollo y la vinculación de la ciencia con sus componentes básicos y aplicados al desarrollo tecnológico innovador, asociados a la actualización y mejoramiento de la calidad de la educación formal y no formal” (MEN, 2009).

La ley 1431, se define los principios y conceptos sobre la sociedad de la información y la organización de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, teniendo como prioridad el acceso a las TIC en la producción de bienes y servicios, la educación, los contenidos y la competitividad. En el artículo 39, define que el Ministerio de las TIC coordinará la articulación del plan de TIC, con el plan de educación y los demás planes sectoriales (MINTIC, 2009). Finalmente, en el Plan Decenal de Educación se plantea: “Fomentar y garantizar el acceso, la construcción y el ejercicio de la cultura escrita como condición para el desarrollo humano, la participación social y ciudadana y el manejo de los elementos tecnológicos que ofrece el entorno”. (MEN, 2010 – 2016).

En Colombia, se han generado proyectos de uso de TIC en educación, investigación, desarrollo e innovación con apoyo del Ministerio de la Tecnologías de la Información y la Comunicación MINTIC, el Ministerio de Educación Nacional MEN, el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación Colciencias y la Red Nacional de Investigación y Educación de Colombia

RENATA; bajo los programas de Compartel, Computadores para Educar, el portal educativo de Colombia Aprende y del plan Vive Digital como resultados del plan nacional de tecnologías de la información y las comunicaciones, que busca que el país de un salto tecnológico mediante la masificación de Internet y el desarrollo del ecosistema digital nacional con base en infraestructura, servicios, aplicaciones y usuarios (MINTIC, 2008).

2.12.2 Las TIC en el aula de clases

Las TIC, se convierten en un reto para los maestros, lograr incorporar estas herramientas en las labores cotidianas, al currículo y a su práctica pedagógica es una respuesta hacia las exigencias del siglo XXI ya que los avances tecnológicos penetran cada vez más las aulas de clases mediante diferentes recursos que están a disposición de los estudiantes y maestros para dinamizar los procesos de enseñanza –aprendizaje.

La tendencia universal es la incorporación de las TIC en los procesos educativos. Por tal razón el MEN, implementó el programa “Computadores para Educar” con el objetivo de brindar acceso a las TIC y capacitar a los docentes de las Instituciones Educativas públicas del país para incorporar las tecnologías al aula y al quehacer educativo. *“Ya no basta con saber andar, hablar, escribir o conducir. Saber moverse con soltura por el nuevo medio electrónico será una exigencia mayor. Los analfabetos digitales tienen poco futuro en el tercer entorno”* (Echeverría citado por Delgado, Trujillo & Morales, 2008).

El uso de las TIC en el aula genera cambios en la práctica pedagógica en donde el docente debe saber dónde, cuándo y cómo utilizar la tecnología para responder al interés, a las necesidades y dificultades académicas de los estudiantes rompiendo los esquemas tediosos tradicionales pues no es ajeno que hoy en día hasta los hábitos y formas de leer han cambiado ante el acelerado avance de la tecnología y los formatos digitales disponibles en la web.

2.13 La literatura infantil

En este trabajo es importante resaltar que la literatura es un evento comunicacional, donde el niño se sensibiliza ante la literatura como fuente de recreación y goce estético que valore la función imaginativa y así desarrolle su potencial creativo, los cuales llevarán al niño a realizar reflexiones críticas de los textos de acuerdo a una valoración ética, afectiva y estética (Navas, 1995).

Teniendo en cuenta una definición más amplia, integradora y global de la literatura infantil como lo plantea Cervera, (1991) quien considera que: “la literatura es aquella en la que integran todas las manifestaciones y actividades que tiene como base la palabra con finalidad artística o lúdica que interesan al niño” (p.11). Esta definición incorpora lo que la tradición oral ha aportado en el transcurso del tiempo y enfatiza en dos elementos fundamentales: el niño y la palabra. Por tanto las obras infantiles deben interesarle al niño y llenar sus expectativas de este modo la literatura infantil hace posible la diversión que

lleva en si la posibilidad de producir goce estético, asequible por las estructuras lingüísticas, estilísticas, psicológicas y socioculturales que responde a los centros de interés y a la libre elección de los niños.

Al respecto Perriconi (1992) menciona que: “La literatura infantil es un acto comunicativo entre un receptor niño y un emisor adulto que tiene como objetivo sensibilizar al niño por medio de la capacidad creadora y lúdica del lenguaje” (p.6). Es así como el cuento posee un poder inmensamente maravilloso, ya que a través de este, el niño conoce y actúa de formas irreales, mágicas e incluso absurdas, que llenan su universo mental de matices catárticos y evocadores. (Pelegri, 1982). Los cuentos, llenos de situaciones y personajes reales o fantásticos permiten al niño evocar mental y verbalmente. El poder de la palabra y el gesto del narrador les confieren una magia y un sabor indescritibles.

2.14 El cuento infantil digital y el cuento infantil impreso

Teniendo en cuenta que este estudio establece una comparación entre el cuento infantil digital y el cuento infantil impreso para determinar los desempeños alcanzados en la competencia lectora se hace necesario mencionar las características básicas de cada tipo de cuento.

El cuento infantil digital es una narración, donde predomina una historia, trama o situación, en la que participan uno o varios personajes, presentados a su vez por uno o

varios narradores, y donde existe un clímax, un desenlace y un efecto de sentido, que altera la narración sucesiva y verbal a partir de la incorporación de recursos digitales (hipervínculos, elementos multimedia, programación). Por su parte, el cuento infantil impreso consiste en una narración, donde predomina una historia, trama o situación, en la que participan uno o varios personajes, presentados a su vez por uno o varios narradores, y donde existe un clímax, un desenlace y un efecto de sentido presentado en formato tradicionalmente impreso (MEN, 2010).

2.15 Investigaciones Empíricas

En este apartado se mencionan las investigaciones empíricas más relevantes que se relacionan con este estudio y que son pertinentes para el desarrollo de este trabajo.

2.15.1 Mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de básica primaria mediante el desarrollo de estrategias cognitivas con el apoyo de un recurso TIC.

Según el estudio realizado por Leguizamón, Alaís, Sarmiento & Bernal, (2014) denominado el “Mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de básica primaria mediante el desarrollo de estrategias cognitivas con el apoyo de un recurso TIC”. Consistió en una propuesta investigativa desde la mirada de la Investigación Acción Educativa, que se desarrolló con 40 estudiantes de grado 4to de primaria de una Institución Educativa del departamento de Cundinamarca; con la intención de mejorar el

nivel de comprensión lectora vinculando las TIC, como mecanismo facilitador de los procesos de enseñanza – aprendizaje. Se realizó la aplicación de una prueba para establecer el nivel de comprensión lectora en los estudiantes; y por otra parte, se aplicaron encuestas a docentes y estudiantes. La información recolectada sirvió como referente para el diseño y aplicación de cuatro talleres basados en estrategias cognitivas de lectura, al interior de un blog. Con este estudio, las investigadoras concluyeron que el uso de estrategias cognitivas mediadas con recursos TIC, los estudiantes obtiene importantes beneficios en el rendimiento de comprensión lectora.

2.15.2 Estrategias de comprensión lectora mediada por TIC. Una alternativa para mejorar las capacidades lectoras en secundaria.

Es una investigación de carácter cuantitativo, realizada por los investigadores Martínez & Rodríguez, (2011), centrada en evaluar el nivel de incidencia del uso de las tecnologías de la información y la comunicación, como recurso didáctico en el desarrollo de la comprensión lectora, en estudiantes de secundaria, de una Institución Educativa Distrital de la ciudad de Barranquilla – Colombia. En la investigación se utilizó un diseño cuasi experimental de serie cronológica, de un grupo intacto con pretest y postest de cinco preguntas, distribuidas en dos preguntas cerradas y tres abiertas, mediante un proceso periódico de mediciones valorando el efecto antes y después del tratamiento. En este estudio se estableció como variable independiente estrategias mediadas por TIC,

empleando las estrategias de comprensión lectora propuestas por Solé (2006) y como variable dependiente la comprensión lectora. Se utilizó el programa estadístico SPSS, para comprobar la hipótesis de estudio. Los resultados indicaron que la estrategia con utilización de las tecnologías de la Información y la Comunicación, mejoró la comprensión lectora en los estudiantes de noveno grado, dejando abierta la posibilidad de ser utilizada en otras áreas del saber.

2.15.3 El valor didáctico del software educativo y de las actividades interactivas en el desarrollo de los niveles de comprensión lectora en Educación Primaria.

En una investigación realizada en Perú, por Valderrama, Paredes & Rodríguez, (2011), la cual demostró que un programa de actividades interactivas utilizando el software educativo 3.0, orientado a la comprensión lectora, tiene un valor didáctico que permite mejorar el nivel literal, crítico e inferencial. Este estudio de diseño cuasiexperimental, con pretest – postest, con dos grupos, uno experimental y otro de control que fueron seleccionados de una muestra intencional de 40 estudiantes de grado quinto; concluyó a partir de los resultados estadísticos que el promedio de los niveles de comprensión lectora del grupo experimental es mayor que el promedio del grupo control por tanto el bajo rendimiento en los niveles de comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de Trujillo - Perú, se debe a la escasa práctica de la lectura y a la ausencia de programas interactivos.

2.15.4 Propuesta con estrategias metacognitivas para fortalecer la comprensión lectora a través de ambientes virtuales de aprendizaje para estudiantes de sexto grado.

Estudio propuesto por Macías, Hernández & Díaz (2015), en la ciudad de Barranquilla, en el que se diseñó una propuesta didáctica fundamentada en estrategias metacognitivas para fortalecer la comprensión lectora en ambientes virtuales de aprendizaje incluidas en una página web para dar cuenta del papel que desempeña en la comprensión lectora apoyándose en las TIC. La valoración se llevó a cabo a través de un diseño cuasiexperimental con grupo de control y otro experimental; constituido por estudiantes de grado sexto de enseñanza media, al cual se les aplicó un pretest y un postest para medir el nivel de comprensión lectora de los estudiantes. El grupo experimental fue expuesto a lecturas con estrategias metacognitivas en la página web www.yocomprendo.jimdo.com. y se determinó según los resultados que los estudiantes del grupo experimental que utilizaron este tipo de estrategias mejoraron significativamente su capacidad de comprensión lectora en contraste con los estudiantes del grupo control que no participó de las estrategias metacognitivas en un ambiente virtual de aprendizaje; además los resultados demostraron que las estrategias metacognitivas son una solución efectiva, replicable y de bajo costo de implementación que aporta al proceso formativo y de aprendizaje de los estudiantes.

3 Método

El presente capítulo describe el paradigma que orienta la investigación, el tipo de investigación, el diseño del estudio, la población y muestra, las variables, los instrumentos de recolección de datos y las etapas del proceso.

Esta investigación está enfocada desde el paradigma socio crítico, un modelo de acción para la búsqueda de conocimiento; ya que parte de la reflexión de la situación actual ante el problema de los bajos niveles de comprensión lectora alcanzados por los estudiantes de la básica primaria, en los últimos resultados de las pruebas SABER, situación que será mediada con una estrategia pedagógica didáctica para determinar si existe o no una diferencia estadísticamente significativa en los componentes de la competencia comunicativa-lectora, al implementar una estrategia pedagógica didáctica mediada por los cuentos infantiles digitales frente a los cuentos infantiles impresos.

3.1 Tipo de Investigación

Esta investigación de carácter cuantitativo, se remite a procesos de estadística inferencial para valorar en qué medida la media obtenida en la muestra difiere del parámetro de la población, por medio del análisis de dos grupos independientes intactos (un grupo control sin intervención y un grupo experimental con intervención). El análisis de los datos se llevó a cabo mediante el programa estadístico SPSS.

3.2 Diseño de la Investigación

El diseño para la parte estadística del trabajo de investigación es de tipo cuasiexperimental, debido a las características del problema y a los objetivos del proyecto de investigación. En este diseño no existe un control riguroso de distribución aleatoria en los grupos de estudio.

Este diseño permitió valorar si existe una diferencia estadísticamente significativa en las medias de los resultados obtenidos en el pretest con referencia al postest después de manipular la variable independiente (Estrategia pedagógica didáctica mediada por el Cuento Infantil Digital) para observar su efecto y relación con una o más variables dependientes, difieren sobre la equivalencia inicial de los grupos de estudio, pues dichos grupos ya están formados naturalmente antes del experimento; por lo tanto, la conformación de los grupos de estudio (experimental y control), es independiente del experimento (Campbell & Stanley 1973).

Este cuasiexperimento, sigue la lógica del diseño experimental con la diferencia que los sujetos de los grupos de estudio no están asignados aleatoriamente debido a que la muestra es por conveniencia e involucra la comparación de dos grupos, como en las pruebas aleatorias y se fundamenta en los siguientes aspectos:

Intervención, en donde el investigador aplica (manipula) las variables en uno de los grupos de estudio.

Control, grupo que permite limitar otras variables y contrastar al final los resultados de la intervención de la estrategia con el grupo en experimentación.

Carece de aleatoriedad debido a que la muestra es por conveniencia, por tanto, el investigador empareja los grupos de intervención y control teniendo en cuenta la edad y el género de los participantes.

En el gráfico 5 se presenta con detalle el diseño cuasiexperimental planteado y ejecutado en este estudio.

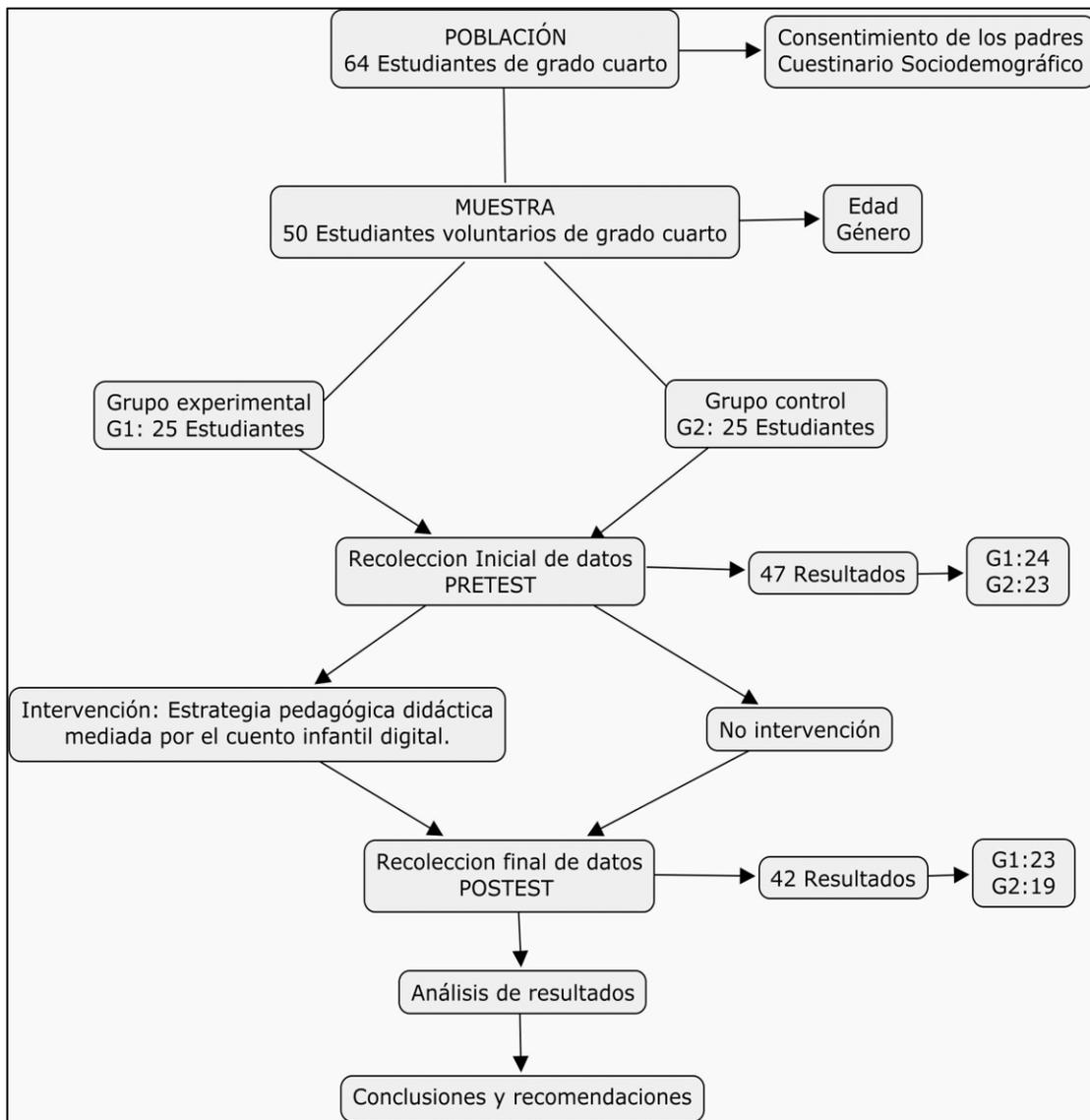


Gráfico 5: Diseño cuasiexperimental con Pretest – Postest y grupo de control.

En el gráfico 5. Se muestra que la población con que cuenta la Institución Educativa es de 64 estudiantes de grado cuarto, de los cuales 50 aceptaron participar voluntariamente con la autorización de sus padres. De la muestra se formaron dos grupos

de estudio (experimental y control), emparejados en edad y género con 25 participantes en cada grupo. Una vez conformados los grupos de estudio se llevó a cabo la recolección inicial de los datos mediante el instrumento de medición pretest, luego, pasado tres días de la aplicación del instrumento se llevó a cabo la intervención de la estrategia pedagógico didáctica mediada por cinco cuentos infantiles digitales solo con el grupo experimental mientras que el grupo control seguía la estrategia tradicional de lectura con cuentos infantiles impresos. Pasado tres días de finalizada la intervención se llevó a cabo la recolección final de los datos mediante el instrumento de medición posttest y finalmente se contrastaron los resultados con el programa estadístico SPSS para analizar los resultados y validar la hipótesis de investigación.

La siguiente expresión indica que al grupo experimental (GE) y al grupo control (GC) se les hace dos mediciones; una antes de la intervención (O1, O3) y otra después de la intervención (O2, O4), además, que el grupo experimental participa del tratamiento(X) mientras que el grupo de control presenta ausencia de tratamiento(---).

$$\frac{GE: O1 \ X \ O2}{GC: O3 - O4}$$

G: Grupo

E: Emparejamiento

GE: Grupo experimental

GC: Grupo control

O1 y O3: Pretest

O2 y O4: Postest

X: Tratamiento: (Estrategia pedagógico didáctica mediada por el C.I.D.)

__: Ausencia de tratamiento.

La recolección inicial de datos se llevó a cabo mediante el instrumento Pretest (O1, O3), que consistió en un fragmento tomado del cuadernillo de lenguaje 5°, (ICFES, 2013) y fue aplicado a los dos grupos de estudio GE y GC, antes de la intervención para realizar un registro inicial del desempeño de los participantes en los componentes semántico, sintáctico y pragmático de la competencia comunicativa – lectora. Ver Apéndice C: Instrumento cuestionario Pretest.

La recolección final de datos se llevó a cabo mediante el instrumento Postest (O2 y O4), que consistió en otro fragmento distinto tomado del cuadernillo de lenguaje 5°, (ICFES, 2013) y fue aplicado a los grupos de estudio GE y GC, después de la intervención de la variable independiente para realizar un registro posterior del desempeño alcanzado por los participantes que recibieron el tratamiento y poder determinar si existe una diferencia significativa en los componentes semántico, sintáctico y pragmático de la competencia comunicativa lectora. Ver apéndice D: Instrumento cuestionario Postest.

Intervención de la variable independiente consistió en la manipulación de la estrategia pedagógica didáctica mediada por cinco cuentos infantiles digitales seleccionados de los ítems liberados de las evaluaciones internacionales realizadas por PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), que es un estudio de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA). La intervención (ver Apéndice J registro fotográfico) se llevó a cabo en el aula de informática y consistió en hacer lectura mediante el uso de los portátiles y la búsqueda en Internet de los cuentos infantiles digitales seleccionados de la página <http://evaluacion.educalab.es/timsspirls/>. La estrategia se llevó a cabo durante una semana en sesiones de dos horas diarias y se abordó un cuento por día. Además de la lectura realizada, los estudiantes del grupo experimental (GE) desarrollaron un taller didáctico digital de comprensión lectora relacionado con la lectura abordada; mientras que los estudiantes del grupo control (GC) leyeron los mismos cuentos y contestaron el mismo taller de forma tradicional en formato impreso el mismo día y a la misma hora en el aula cotidiana de clases.

En la tabla 3. Se presenta el diseño de la estrategia pedagógica didáctica mediada por cinco cuentos infantiles digitales seleccionados de los ítems liberados de las evaluaciones internacionales realizadas por PIRLS que se utilizaron en la intervención con el grupo experimental. Cada estrategia consta de un cuento infantil digital y de una prueba didáctica digital que refuerza los componentes de la competencia comunicativa lectora.

Tabla 3: Estrategia pedagógica didáctica mediada por el cuento infantil digital.

Estrategia 1.	La liebre anuncia el terremoto. http://evaluacion.educalab.es/timsspirs/tests/58	Prueba didáctica evaluativa
Estrategia 2.	Tarta para enemigos. http://evaluacion.educalab.es/timsspirs/tests/29	Prueba didáctica evaluativa
Estrategia 3.	El misterio del diente gigante. http://evaluacion.educalab.es/timsspirs/tests/1	Prueba didáctica evaluativa
Estrategia 4.	Una noche increíble. http://evaluacion.educalab.es/timsspirs/tests/63	Prueba didáctica evaluativa
Estrategia 5.	Vuela, águila, vuela http://evaluacion.educalab.es/timsspirs/tests/30	Prueba didáctica evaluativa

3.3 Población y muestra

La población de estudio está conformada por 64 estudiantes de grado 4to de Básica Primaria de la Sede C, de la jornada de la tarde, de la Institución Educativa INEM del municipio de Bucaramanga, pertenecientes a familias de nivel socioeconómico 1, 2, 3, y con edades que oscilan entre 8 y 11 años. De esta población se recolectaron 50 consentimientos informados (Ver apéndice A) firmados por los padres de familia,

acudientes o tutores; de aquellos estudiantes que voluntariamente aceptaron participar; de los 50 estudiantes que conformaron la muestra, 25 formaban parte del grupo experimental GE y los otros 25 del grupo control GC. La selección de la muestra se determinó principalmente por conveniencia ya que los estudiantes están al alcance del entorno laboral del investigador. Como criterio de validación interna se balancearon los grupos de estudio teniendo en cuenta las edades y el género de los estudiantes participantes, (ver tabla 4. Emparejamiento de grupos de estudio).

Tabla 4: Emparejamiento grupos de estudio.

POBLACIÓN: 64 Estudiantes de grado cuarto de básica primaria. 4A = 32 4B = 32					
MUESTRA POR CONVENIENCIA: Grupos intactos formados independientemente del experimento. 4A = 26 4B = 24					
MUESTRA: 50 Estudiantes aceptaron participar voluntariamente con el consentimiento de sus padres.					
GENERO Y EDAD DE LA MUESTRA					
MASCULINO 32 Estudiantes			FEMENINO 18 Estudiantes		
8 años o menos	9 años	10 años o mas	8 años o menos	9 años	10 años o mas
2	18	12	1	11	6
GRUPOS DE ESTUDIO					
GRUPO EXPERIMENTAL: GE			GRUPO CONTROL : GC		
MASCULINO			MASCULINO		
8 años o menos	9 años	10 años o mas	8 años o menos	9 años	10 años o mas
1	9	6	1	9	6
FEMENINO			FEMENINO		
8 años o menos	9 años	10 años o mas	8 años o menos	9 años	10 años o mas
	6	3	1	5	3
Muestra: 25 estudiantes			Muestra: 25 Estudiantes		
ESTRATEGIA PEDAGOGICO DIDACTICA					
Cuento Infantil Digital Taller didáctico evaluativo Estrategia nueva			Cuento Infantil Impreso Taller impreso Estrategia Tradicional		

En la tabla 4 se muestran los datos de la población, los datos de la muestra y el criterio de emparejamiento que se aplicó para la conformación de los dos grupos de estudio experimental y control, además de la estrategia que se aplicó en cada grupo.

El grupo experimental, contó con 25 participantes, 16 niños y 9 niñas y se les aplicó la estrategia pedagógica didáctica mediada por cuentos infantiles digitales. Mientras que el grupo control presenta características similares, contó con 25 participantes, 16 niños y 9 niñas que no fueron expuestos al tratamiento sino a la estrategia tradicional de lectura de cuentos infantiles en formato impreso para así poder establecer el contraste entre los dos grupos de estudio y observar si la estrategia pedagógica didáctica mediada por los cuentos infantiles digitales, alcanzó resultados significativos.

3.4 Variables de estudio

En este apartado se definen las variables que se plantearon en esta investigación de carácter cuantitativo que ayudaron a responder la pregunta de investigación y a comprobar la hipótesis de estudio; además, de los instrumentos que se aplicaron. (ver tabla 5. Variables de estudio).

Tabla 5: Variables de estudio.

VARIABLES	INDICADORES	INSTRUMENTOS	
		Cuestionario pretest estandarizado aplicado antes del tratamiento.	Cuestionario posttest estandarizado aplicado después del tratamiento.
VARIABLE DEPENDIENTE Competencia comunicativa lectora.	Componente Semántico Qué dice el texto	Preguntas 1, 4, 6	Preguntas 4,5,6
	Componente Sintáctico Cómo se organiza el texto	Preguntas 2,3	Preguntas 1,2
	Componente Pragmático Cuál es el Propósito del texto.	Pregunta 5	Pregunta 3
VARIABLE INDEPENDIENTE	Estrategia pedagógica didáctica mediada por el cuento infantil digital.		

La tabla 5. Hace referencia a las variables propuestas y a los instrumentos aplicados que permitieron medir cada indicador de la competencia comunicativa lectora antes y después de la intervención de la estrategia pedagógica didáctica mediada por el cuento infantil digital.

3.5 Etapas del proceso

Desde el punto de vista procedimental y para un mayor control y valoración del efecto del tratamiento se plantearon las siguientes etapas:

En la primera etapa, se aplicó y se recolectó los cuestionarios sociodemográficos (Ver apéndice B) junto con los consentimientos informados (Ver Apéndice A) a los estudiantes que aceptaron voluntariamente participar bajo la autorización de sus padres, acudientes o tutores responsables. Luego, se emparejaron los dos grupos de estudio (experimental y control) teniendo en cuenta el género y la edad de los participantes (Ver tabla 5. Emparejamiento grupos de estudio)

En la segunda etapa, se tomó en los dos grupos de estudio un registro inicial de datos mediante una prueba pretest (Ver apéndice C) que permitió conocer en qué nivel inicial se encontraban los estudiantes participantes, en relación con los componentes semántico, sintáctico y pragmático de la competencia comunicativa-lectora antes de la intervención de la estrategia.

En la tercera etapa, se llevó a cabo la intervención de la propuesta pedagógica didáctica mediada por los cuentos infantiles digitales (Ver tabla 3. Estrategia pedagógica didáctica) que fueron seleccionados de los Ítem liberados de las evaluaciones internacionales realizadas por PIRLS, la intervención se llevó solo en el grupo experimental diariamente por dos horas durante una semana en el aula de informática. Al mismo tiempo que se trabajaba con el grupo experimental el grupo control realizaba la lectura de los mismos cuentos utilizados en la intervención pero en formato impreso (Ver apéndice J Registro fotográfico)

En la cuarta etapa, terminada la intervención al grupo experimental, se tomó en los dos grupos de estudio otro registro de datos mediante una prueba postest (ver apéndice D) para determinar las diferencias alcanzadas por los estudiantes participantes, en relación con los componentes de la competencia comunicativa-lectora (semántico, sintáctico y pragmático) después de la intervención de la estrategia.

Finalmente, se realizó el análisis y la interpretación de los datos suministrados por los instrumentos de medición mediante el programa estadístico SPSS para determinar si existen diferencias estadísticamente significativas en las variables dependientes de este estudio.

3.6 Técnicas e Instrumentos

En este apartado se nombran los instrumentos que se utilizaron para la recolección de los datos de esta investigación de carácter cuantitativo, los instrumentos utilizados fueron: un cuestionario sociodemográfico (ver Apéndice B) que contenía 19 preguntas que surgieron de la adaptación de las preguntas del cuestionario sociodemográfico que aplicó el ICFES, a los estudiantes que presentaron las Pruebas SABER de 3° y 5°, y algunas de las preguntas fueron diseñadas a consideración del investigador con el fin de caracterizar la muestra, valorar la experiencia lectora y su relación con el uso de los recursos tecnológicos para emparejar los grupos de estudio; además de un cuestionario

pretest (ver Apéndice C) que se aplicó con el objetivo de identificar el desempeño de los estudiantes en cada uno de los componentes de la competencia comunicativa lectora antes de implementar la estrategia y un cuestionario posttest (ver Apéndice D) que permitió comparar el desempeño alcanzado por los estudiantes en cada uno de los componentes de la competencia comunicativa lectora después de implementar la estrategia.

El cuestionario sociodemográfico (ver Apéndice B) consta de Inicialmente, se entregó un sobre que contenía un formato de consentimiento informado (ver Apéndice A) y un cuestionario sociodemográfico (ver Apéndice B) a los 64 estudiantes que conforman la población de los grados de 4to A y 4to B de la Institución Educativa; para ser diligenciado por los estudiantes que desearan voluntariamente participar en el estudio bajo la autorización del padre de familia, acudiente o tutor.

Luego de la recepción de los cuestionarios completamente diligenciados, se abordaron los datos suministrados por cada participante para caracterizar la muestra en donde se analizaron datos como: las edades, el género, el estrato socioeconómico, los recursos tecnológicos con que cuenta el estudiante, la escolaridad de los padres y el proceso de lectura.

El instrumento de medición pretest (ver Apéndice C), es una prueba normalizada y normatizada por el ICFES, que fue implementada en el año 2013 en los cuadernillos de

lenguaje 5° y es un instrumento fidedigno que mide específicamente las variables dependientes propuestas en este estudio como se especifica en la Tabla 6. Clave de respuestas del cuestionario Pretest.

Tabla 6: Clave de respuestas del cuestionario Pretest.

COMPETENCIA COMUNICATIVA LECTORA (CCL)			
ITEM	COMPONENTE	CLAVE	AFIRMACIÓN
1	Semántico	B	Recupera información explícita en el contenido del texto.
2	Sintáctico	D	Reconoce estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee.
3	Sintáctico	B	Da cuenta de estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee.
4	Semántico	A	Recupera información explícita en el contenido del texto.
5	Pragmático	C	Reconoce y caracteriza la situación de comunicación que subyace al texto.
6	Semántico	B	Recupera información explícita en el contenido del texto.

La tabla 6. Muestra los componentes de la competencia comunicativa lectora junto con la afirmación que especifica el desempeño evaluado en cada ítem, además indica la clave de respuesta correcta para cada pregunta que compone el instrumento de medición pretest. Este cuestionario (ver Apéndice C) fue aplicado a los dos grupos de estudio (experimental y control) a la misma hora y en el mismo lugar, tres días antes del tratamiento, para determinar el nivel inicial de los estudiantes participantes. Este instrumento de medición consta de una lectura denominada: “La piel del venado” de la

autora: Gloria Morales Veyra; que evaluó los tres componentes de la competencia comunicativa lectora mediante seis preguntas de selección múltiple con única respuesta.

El instrumento de medición postest (ver Apéndice D), es una prueba normalizada y normatizada por el ICFES, que fue implementada en el año 2013 en los cuadernillos de lenguaje 5° y es un instrumento fidedigno que mide específicamente las variables dependientes propuestas en este estudio como se especifica en la Tabla 7. Clave de respuestas del cuestionario postest.

Tabla 7: Clave de respuestas del cuestionario Postest.

COMPETENCIA COMUNICATIVA LECTORA (CCL)			
ITEM	COMPONENTE	CLAVE	AFIRMACIÓN
1	Sintáctico	B	Da cuenta de estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee.
2	Sintáctico	A	Reconoce estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee.
3	Pragmático	C	Reconoce y caracteriza la situación de comunicación que subyace al texto.
4	Semántico	A	Recupera información explícita en el contenido del texto.
5	Semántico	D	Recupera información implícita en el contenido del texto.
6	Semántico	D	Recupera información explícita en el contenido del texto.

La tabla 7. Muestra los componentes de la competencia comunicativa lectora junto con la afirmación que especifica el desempeño evaluado en cada ítem, además indica la

clave de respuesta correcta para cada pregunta que compone el instrumento de medición postest. Este cuestionario, (ver Apéndice D) fue aplicado a los dos grupos de estudio (experimental y control) a la misma hora y en el mismo lugar, pasado tres días después del tratamiento, para determinar si existen diferencias significativas en los resultados alcanzados por los estudiantes participantes. Este instrumento de medición consta de una lectura denominada “El centauro” del autor: Vicente Muñoz Álvarez; que evaluó los tres componentes de la competencia comunicativa lectora mediante seis preguntas de selección múltiple con única respuesta.

La validez interna en este estudio está determinada por los siguientes criterios:

1. Se tiene en cuenta un grupo control (GC), equivalente en edad y género.
2. Existe una equivalencia en la aplicación de los instrumentos de medición pretest – postest, (se realizó al mismo y se utilizó el mismo instrumento para los dos grupos).
3. Se omite en el grupo control la manipulación de la variable independiente, pero participan de una estrategia tradicional con los mismos cuentos pero en formato impreso.
4. Se usan instrumentos de medición fidedignos diseñados y liberados por el ICFES y PIRLS, tanto en los cuestionarios y en la estrategia mediada por el cuento infantil digital.
5. El cuestionario postest fue distinto para evitar la memorizar el texto, las preguntas y las respuestas del cuestionario pretest.
6. Se cumplen las pruebas de supuestos de normalidad y homogeneidad de varianzas mediante el programa estadístico SPSS.

4 Análisis y discusión de resultados

En este capítulo se presentan los resultados de los datos más relevantes, obtenidos a partir de los instrumentos aplicados durante este estudio. La relevancia de los datos responden al interrogante “¿Existe una diferencia estadísticamente significativa entre los resultados que miden los componentes de la competencia comunicativa lectora entre una estrategia pedagógico didáctica que utiliza el cuento infantil digital frente a otra estrategia que utiliza el cuento infantil impreso?” mediante la validación o rechazo de la hipótesis de investigación.

Para el análisis y discusión de los resultados se interpretó el cuestionario sociodemográfico (ver Apéndice B); luego se analizó, interpretó y se contrastaron los resultados de los cuestionarios pretest – postest que se aplicaron tanto al grupo experimental como al grupo de control y seguidamente, se analizaron los datos suministrados por los instrumentos aplicados (ver Apéndice L: Datos pretest grupos de estudio y Apéndice M: Datos postest grupos de estudio).

4.1 Análisis e interpretación del cuestionario sociodemográfico.

Los gráficos que se presentan a continuación son el resultados de la información proporcionada por cada estudiantes voluntario que permitió caracterizar la muestra y formar los dos grupos de estudio (Experimental y control).

En el Gráfico 6. Emparejamiento por género de los participantes, se hace evidente que los dos grupos de estudio están emparejados de acuerdo al género (masculino, femenino). De los 32 estudiantes hombres, 16 son del grupo experimental y 16 del grupo control y de las 18 estudiantes mujeres, 9 son del grupo control y 9 del grupo experimental. La muestra está emparejada 50% entre hombres y mujeres tanto en el GE y el GC.

¿Cuál es su género?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Masculino	32	64,0	64,0	64,0
	Femenino	18	36,0	36,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

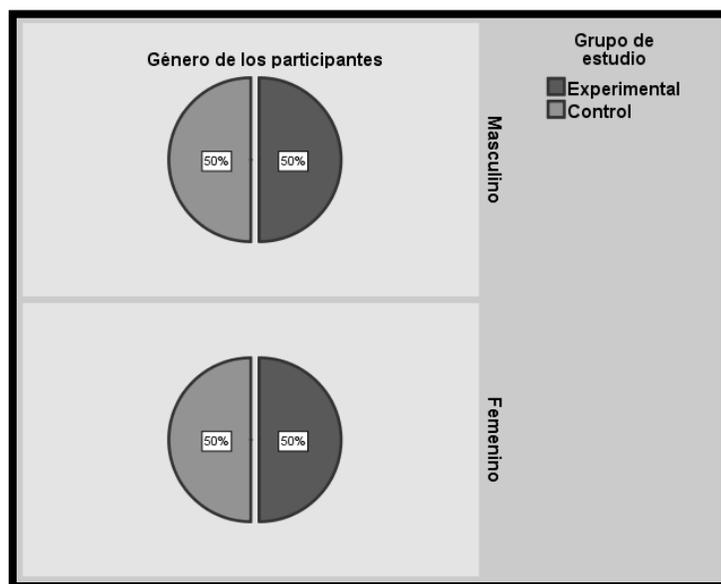


Gráfico 6: Emparejamiento participantes por género.

En el Gráfico 7. Emparejamiento por edades, se hace evidente que los dos grupos de estudio están emparejados según la edad de los participantes. De los 3 estudiantes de 8 años o menos, 1 está en el GE y 2 en el GC; de los 31 participantes de 9 años, 16 están en el GE y 15 en el GC; de los 16 participantes de 10 años o más, 8 son del GE y 8 del GC.

¿Cuál es su edad?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	8 años o menos	3	6,0	6,0	6,0
	9 años	31	62,0	62,0	68,0
	10 años o más	16	32,0	32,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

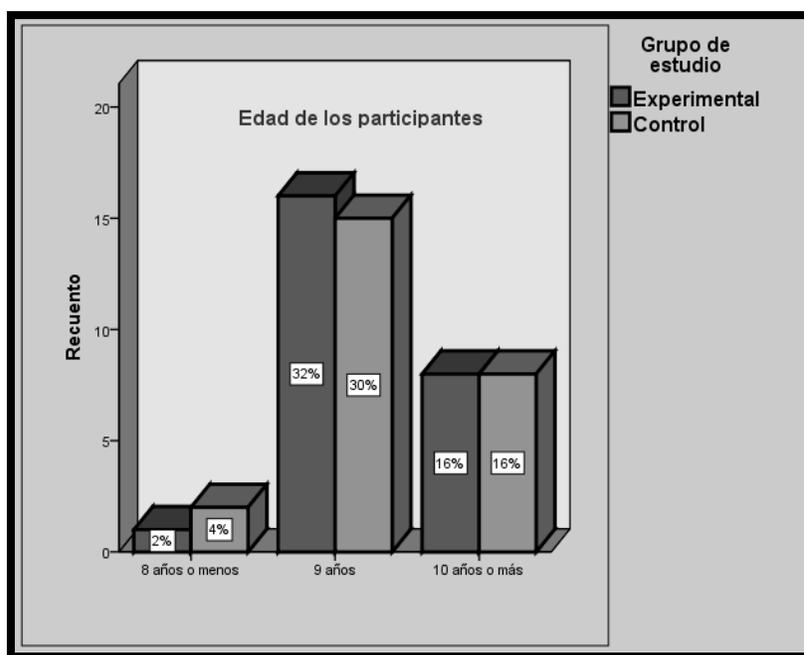


Gráfico 7: Emparejamiento de participantes por edad.

El Gráfico 8. Condición de los participantes, se hace evidente que el 80% de los participantes son estudiantes antiguos y el 20% son nuevos. En el GE el 44% de los estudiantes son de condición antigua y el 6% de condición nueva; en el GC el 36% de estudiantes son antiguos y 14% son nuevos.

Condición del estudiante					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nuevo	10	20,0	20,0	20,0
	Antiguo	40	80,0	80,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

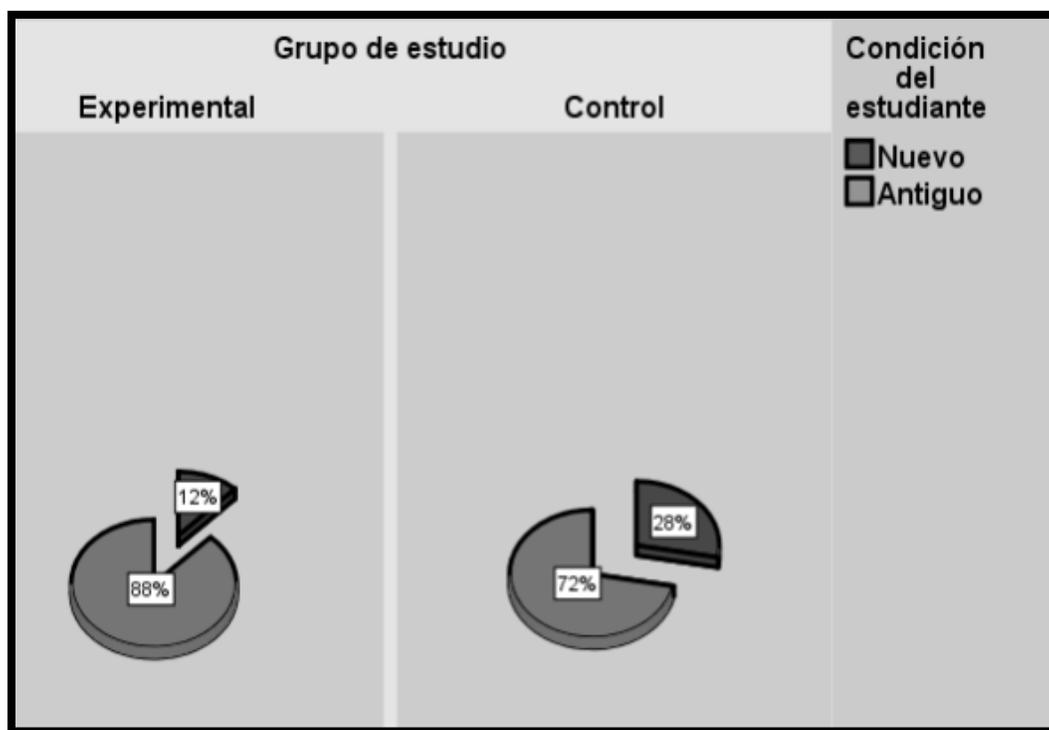


Gráfico 8: Condición de los participantes.

El Gráfico 9. Estrato socioeconómico, deja ver que el 76% de la muestra de estudio corresponde al estrato 2; el 20% corresponde al estrato 1 y el 4% al estrato 3. En el GE el 12% de los estudiantes son de estrato 1 y el 36% son de estrato 2; en el GC el 8% son de estrato 1, el 36% son de estrato 2 y el 4% es de estrato 3.

¿Cuál es su estrato?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	estrato 1	10	20,0	20,0	20,0
	estrato 2	38	76,0	76,0	96,0
	estrato 3	2	4,0	4,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

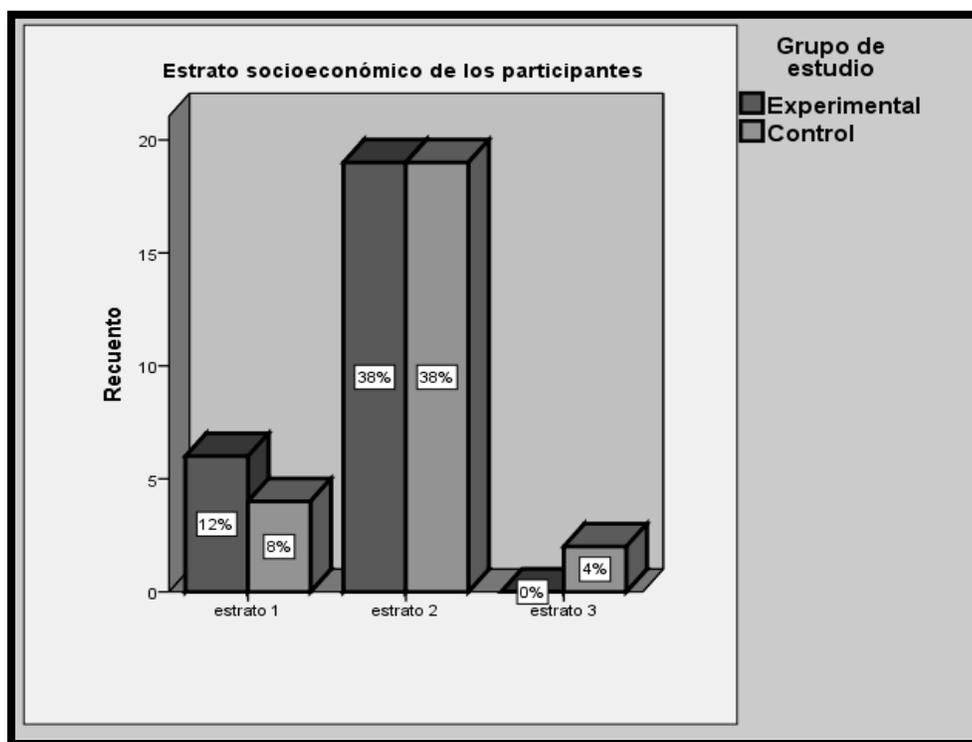


Gráfico 9: Estrato socioeconómico de los participantes.

El Gráfico 10. Núcleo familiar, deja ver que el 76% de la muestra de estudio convive con sus padres y hermanos; el 22% conviven con otros familiares diferentes de sus padres y el 2% con personas distintas a familiares (padrinos). En el GE el 42% conviven con padres y hermanos, y el 8% con otros familiares; en el GC el 34% conviven con padres y hermanos, el 14% con otros familiares y el 2% con otras personas diferentes a familiares.

¿Personas con las que convive?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Padres y hermanos	38	76,0	76,0	76,0
	otros familiares	11	22,0	22,0	98,0
	otras personas	1	2,0	2,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

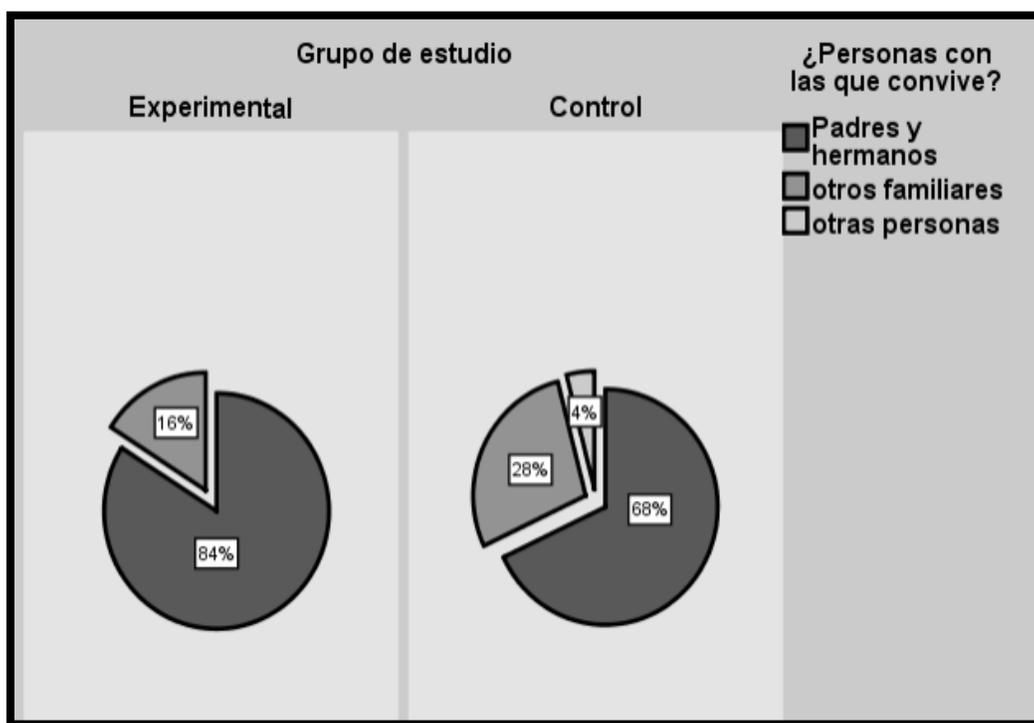


Gráfico 10: Núcleo familiar de los participantes.

El Gráfico 11. Nivel académico del padre, demuestra que el 68% de los padres tiene un nivel de estudios secundarios, el 18 % cuenta con un nivel primario, el 12% con un nivel universitario y el 2% no tiene estudio. En el GE el 34% de los padres tienen un nivel secundario, el 8% un nivel universitario, el 6% un nivel primario y el 2% no tiene estudio; en el GC el 34% de los padres tienen un nivel secundario, el 4% un nivel universitario, el 12% un nivel primario.

¿Cuál es el nivel de estudio alcanzado por el papá?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Estudios primarios	9	18,0	18,0	18,0
	Estudios secundarios	34	68,0	68,0	86,0
	Estudios universitarios	6	12,0	12,0	98,0
	Sin estudios	1	2,0	2,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

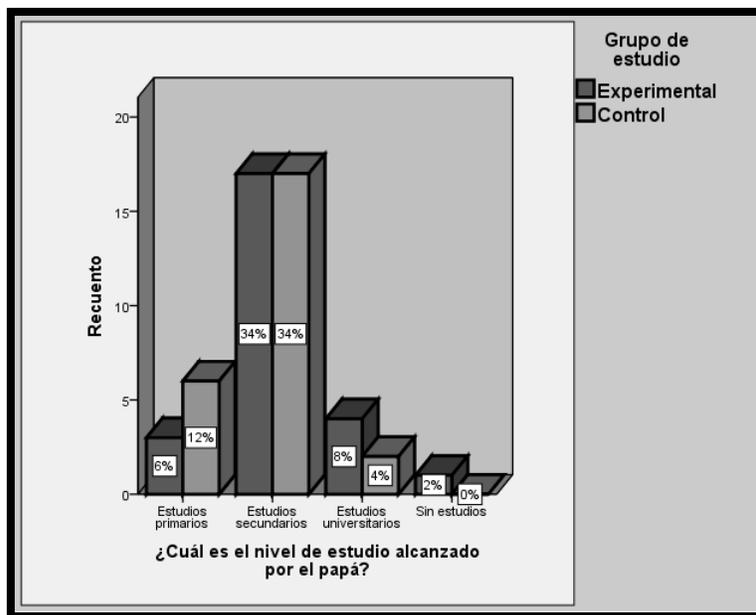


Gráfico 11: Nivel académico de los padres participantes.

El Gráfico 12. Nivel académico de la madre, demuestra que el 54% de las madres tiene un nivel de estudios secundarios, el 22 % cuenta con un nivel primario, el 18% con un nivel universitario y el 6% no tiene estudio. En el GE el 24% de las madres tienen un nivel secundario, el 10% un nivel universitario, el 16% un nivel primario; en el GC el 30% de las madres tienen un nivel secundario, el 8% un nivel universitario, el 6% un nivel primario y otro 6% no tiene estudio.

¿Cuál es el nivel de estudio alcanzado por la mamá?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Estudios primarios	11	22,0	22,0	22,0
	Estudios secundarios	27	54,0	54,0	76,0
	Estudios universitarios	9	18,0	18,0	94,0
	Sin estudio	3	6,0	6,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

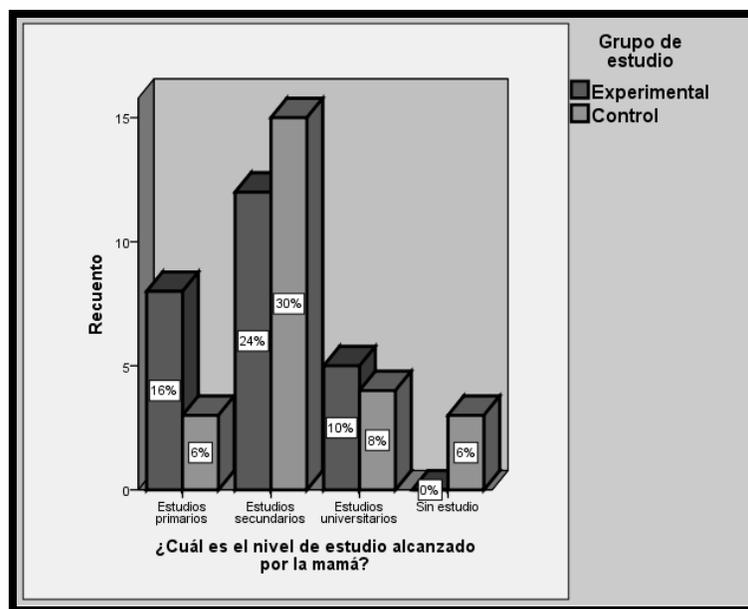


Gráfico 12: Nivel académico de las madres de los participantes.

El Gráfico 13. Recursos disponibles, evidencia que el 60% de la muestra cuenta con computador en casa, el 32% no tiene computador pero si otros recursos (T.V, DVD, equipo de sonido) y solo el 8% tiene cuentos infantiles impresos. En el GE el 30% de los participantes tiene computador, el 18% cuenta con otros recursos y el 2% tiene cuentos infantiles impresos; en el GC el 30% de los participantes tiene computador, el 14% cuenta con otros recursos y el 6% tiene cuentos infantiles impresos.

¿Cuáles recursos hay en casa?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Computador	30	60,0	60,0	60,0
	cuentos	4	8,0	8,0	68,0
	otros	16	32,0	32,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

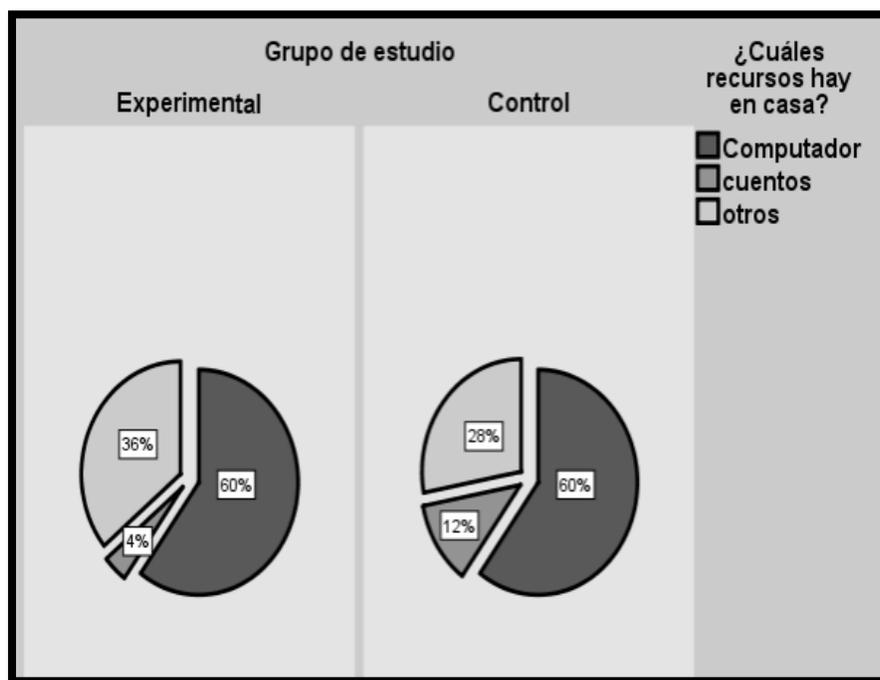


Gráfico 13: Recursos disponibles de los participantes.

El Gráfico 14. Actividades que realizan los participantes, evidencia que el 54% de la muestra realiza otras actividades diferentes a leer y usar el computador, el 24% usa el computador y el 22% lee. En el GE el 8% de los participantes usan el computador, el 12% lee y el 30% realiza otras actividades (ver T.V. escuchar música); en el GC el 16% de los participantes usan el computador, el 10% lee y el 24% realiza otras actividades (ver T.V. escuchar música).

¿Qué actividad realizas diariamente?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Usar el computador	12	24,0	24,0	24,0
	Leer	11	22,0	22,0	46,0
	otras actividades	27	54,0	54,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

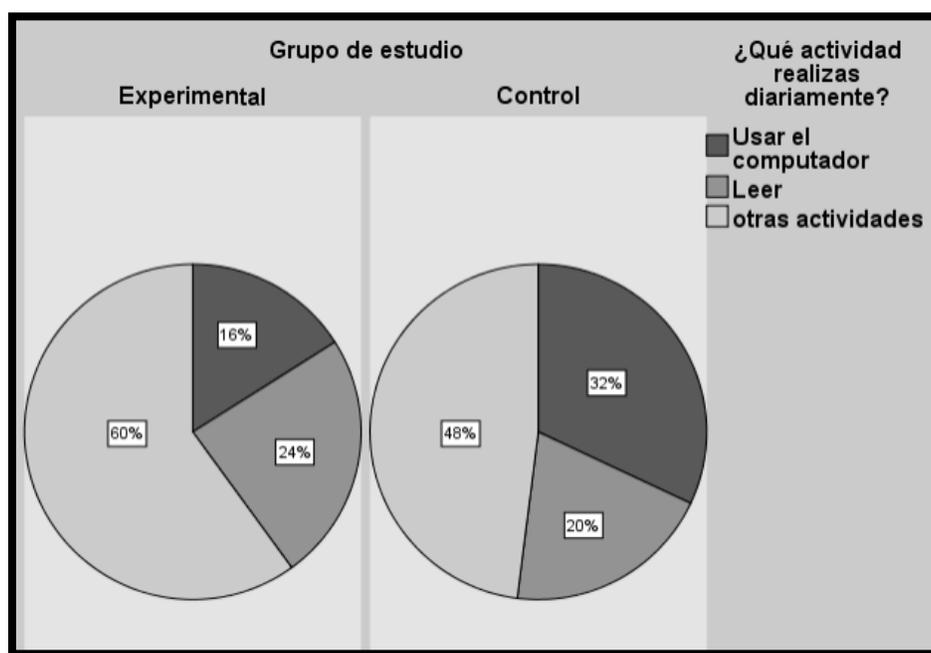


Gráfico 14: Actividades que realizan los participantes.

El Gráfico 15. Lectura en voz alta, evidencia que el 36% de la muestra afirma que su maestro lee cuentos una vez a la semana, el 24% dice que muy raras veces, un 18% dice que nunca y otro 18% afirma que todos los días, y un 4% menciona que una vez al mes. En el GE el 24% afirma que su maestro lee cuentos en voz alta una vez a la semana; y en el GC el 18% de los participantes afirman que el maestro lee cuentos en voz alta muy raras veces. Lo cual puede indicar que esta realidad repercute en la problemática planteada de este estudio.

¿Su profesor lee cuentos en voz alta?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca	9	18,0	18,0	18,0
	todos los días	9	18,0	18,0	36,0
	Una vez a la semana	18	36,0	36,0	72,0
	Una vez al mes	2	4,0	4,0	76,0
	Muy raras veces	12	24,0	24,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

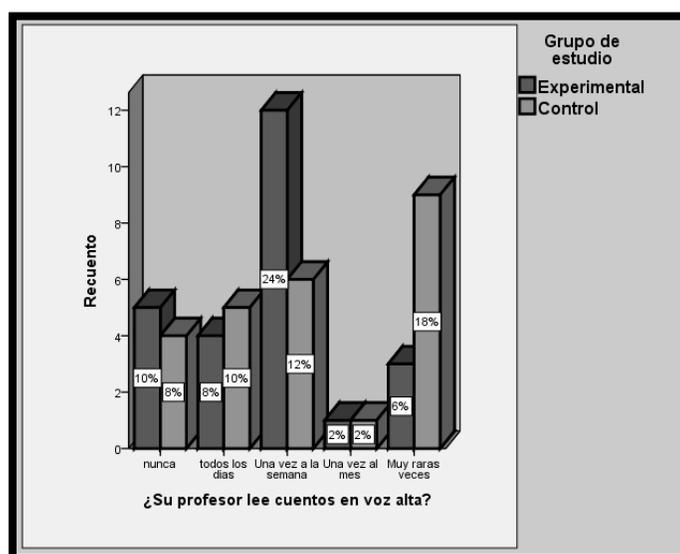


Gráfico 15: Lectura en voz alta.

El Gráfico 16. Libros leídos en el año, señala que el 50% de la muestra no ha leído cuentos, el 40% ha leído menos de 5 cuentos y el 10% ha leído más de 5 cuentos en el año. En el GE el 22% afirma que no ha leído cuentos en este año, el 20% ha leído menos de 5 y el 8% ha leído más de 5 cuentos; en el GC el 26% afirma que no ha leído cuentos en este año, el 20% ha leído menos de 5 y el 2% ha leído más de 5 cuentos. Los resultados permiten afirmar que la mayoría de los estudiantes no tienen cultura lectora.

¿Cuántos libros ha leído en este año?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ninguno	25	50,0	50,0	50,0
	menos de 5	20	40,0	40,0	90,0
	más de 5	5	10,0	10,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

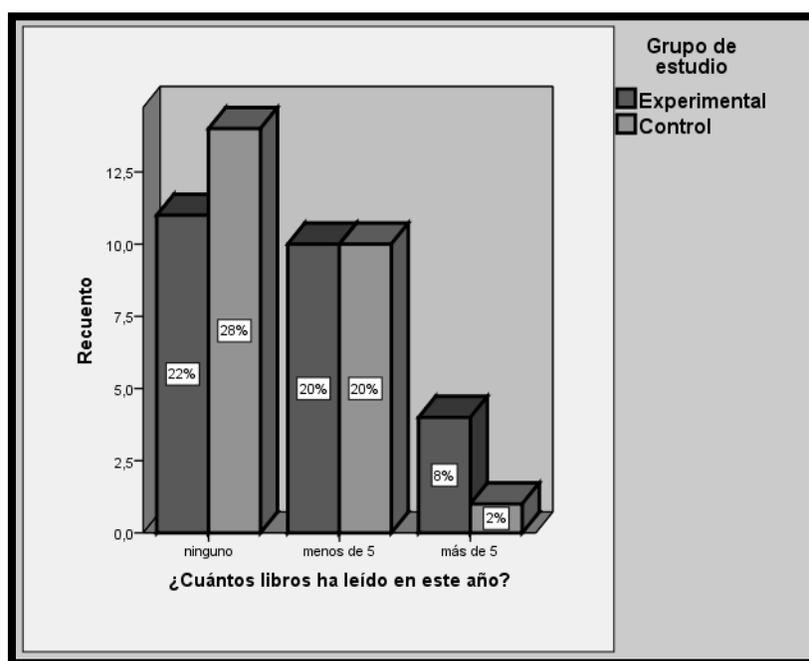


Gráfico 16: Libros leídos en el año.

El Gráfico 17. Tipo de lectura que más agrada señala que el 60% de la muestra le agrada leer con textos originales, el 24 % le agrada la lectura digital y el 16% le agrada la lectura en fotocopias. En el GE el 32% le agrada la lectura con textos originales, el 14% le agrada la lectura digital y el 4% le agrada la lectura en fotocopias; en el GC el 28% le agrada la lectura con textos originales, el 10% le agrada la lectura digital y el 12% le agrada la lectura en fotocopias. Los resultados obtenidos sugieren que más del 80% de los estudiantes les agrada el contacto físico con el texto impreso.

¿Qué tipo de lectura le agrada más?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Libro original	30	60,0	60,0	60,0
	lectura en fotocopia	8	16,0	16,0	76,0
	Lectura digital	12	24,0	24,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

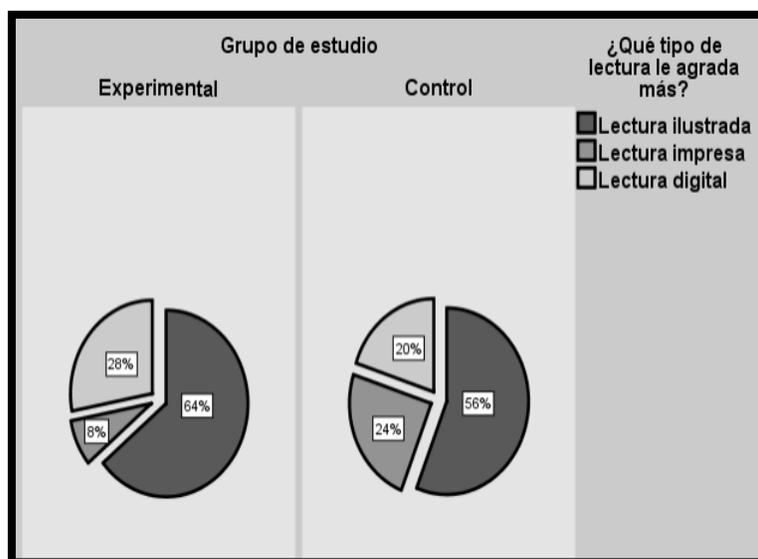


Gráfico 17: Tipo de lectura que más agrada.

El Gráfico 18. Experiencia con la lectura señala que el 56% de la muestra considera que leer es una experiencia necesaria, el 40% considera que es una experiencia divertida y el 4% considera que es aburrida. En el GE el 32% manifiesta que leer es una experiencia necesaria, el 16% considera que es divertida y el 2% considera que es aburrida; en el GC el 24% manifiesta que leer es una experiencia necesaria y otro 24% considera que es divertida y el 2% considera que es aburrida. Los resultados de los dos grupos sugieren que los estudiantes tienen buen concepto hacia la lectura.

Leer es una experiencia...					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Divertida	20	40,0	40,0	40,0
	Aburrida	2	4,0	4,0	44,0
	Necesaria	28	56,0	56,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

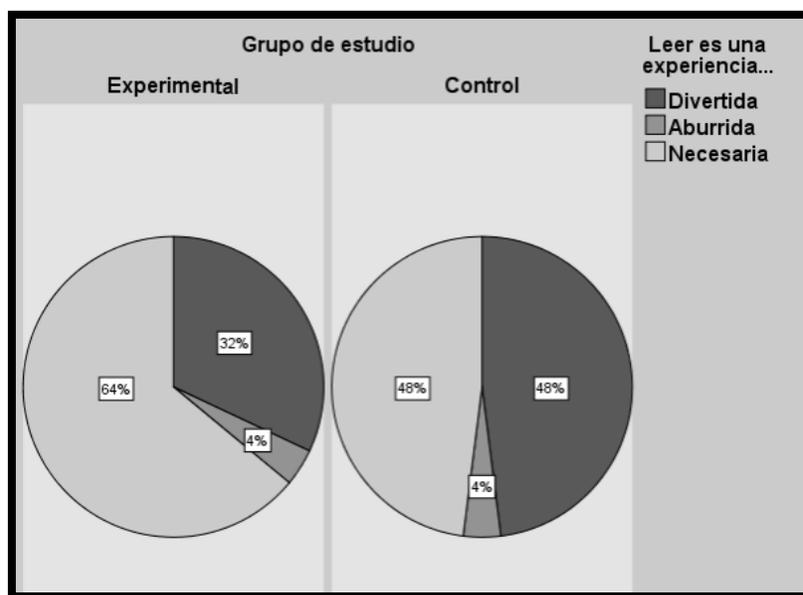


Gráfico 18: Experiencia con la lectura.

El Gráfico 19. El colegio promueve la lectura se aprecia que el 90% de la muestra considera que la Institución Educativa promueve la lectura y un 10% considera que no la promueve. En el GE el 44% manifiesta que el colegio promueve la lectura y solo el 6% considera que no; en el GC el 46% manifiesta que el colegio promueve la lectura y solo el 4% considera que no. Los resultados obtenidos en los dos grupos permiten inferir que el colegio adelanta acciones para promover la lectura.

¿El colegio promueve la lectura?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	45	90,0	90,0	90,0
	no	5	10,0	10,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

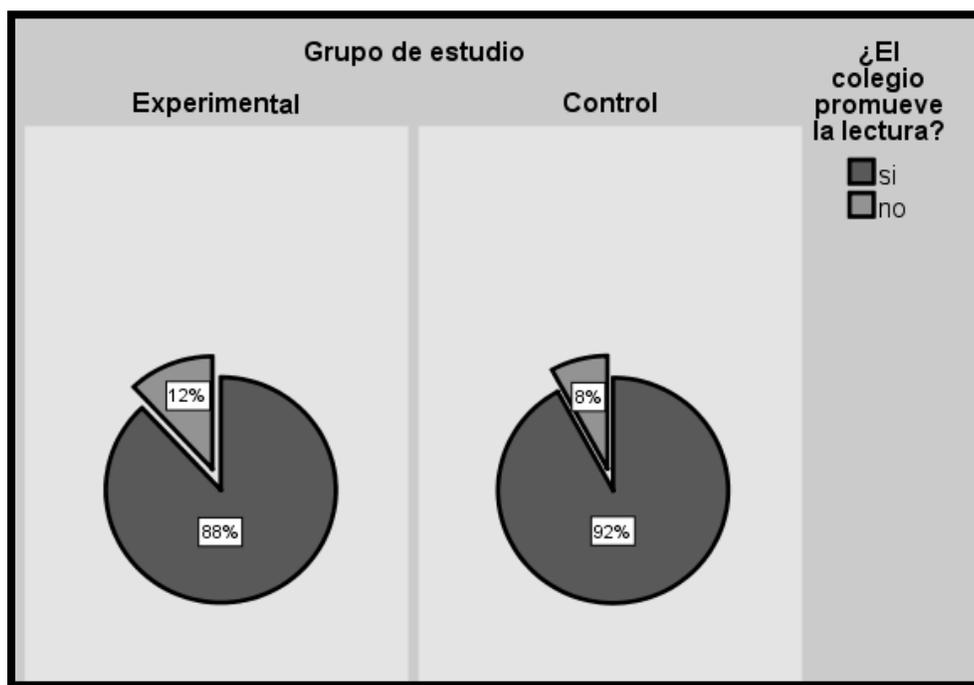


Gráfico 19: El colegio promueve la lectura.

El Gráfico 20. Desempeño lector se señala que el 52% de la muestra lee por iniciativa propia, el 46% lee lo que le indican y el 2% no le gusta leer. En el GE el 24% lee por iniciativa propia, otro 24% lee lo que le indican y el 2% no le gusta leer; en el GC el 28% lee por iniciativa propia, otro 22% lee lo que le indican y el 0% no le gusta leer.

¿Autoevalúa su desempeño lector?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	leo por iniciativa	26	52,0	52,0	52,0
	Leo lo que me indican	23	46,0	46,0	98,0
	No me gusta leer	1	2,0	2,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

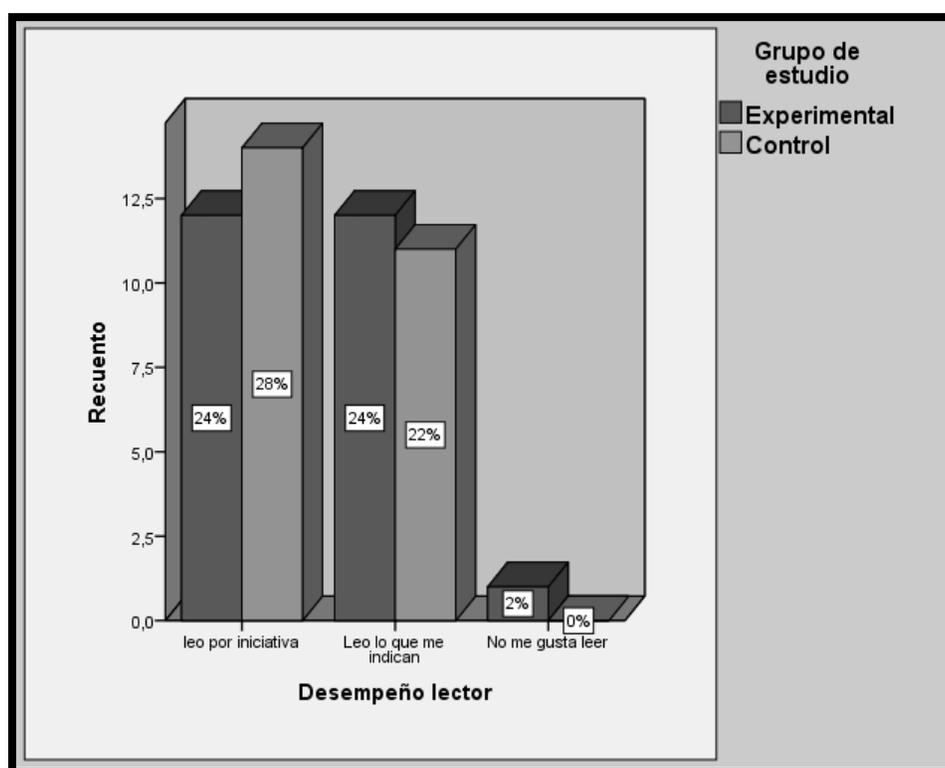


Gráfico 20: Desempeño lector.

El Gráfico 21. Persona que influye en la lectura se aprecia que el 58% de la muestra manifiesta que los profesores han influido en su proceso lector, el 38% consideran que fueron sus padres y el 4% la influencia fue por amigos. En el GE el 32% considera que ha sido influenciado por el profesor y el 18% han sido influenciados por sus padres; en el GC el 26% considera que ha sido influenciado por el profesor, el 20% los padres y el 4% los amigos.

¿Qué persona influye en su proceso lector?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Profesores	29	58,0	58,0	58,0
	Amigos	2	4,0	4,0	62,0
	Padres	19	38,0	38,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

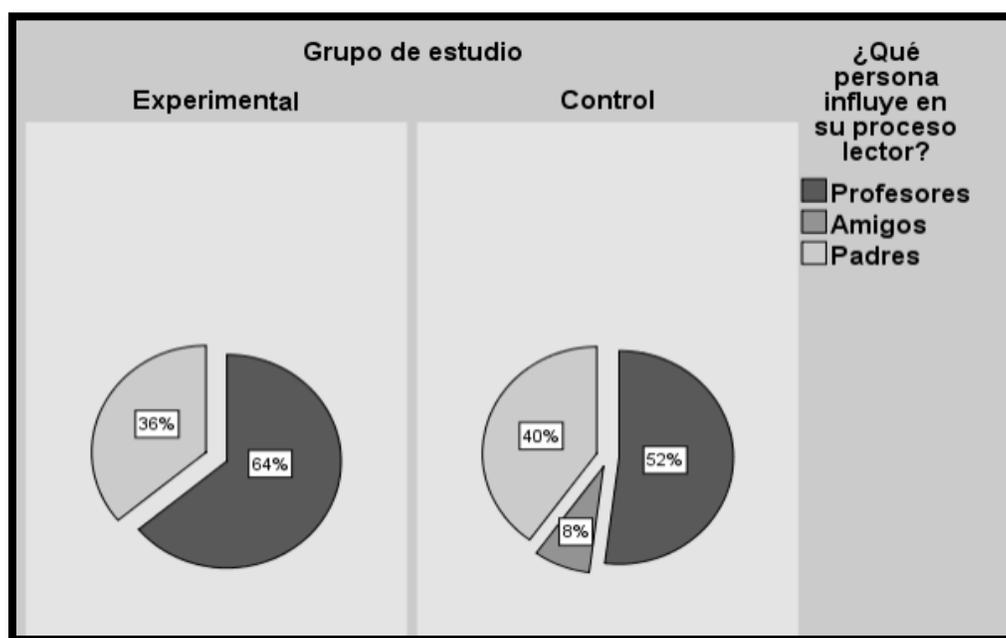


Gráfico 21: Persona influyente en el proceso lector.

El Gráfico 22. Lee cuentos digitales, se hace evidente que el 50% de la muestra lee cuentos infantiles digitales y el otro 50% no lee cuentos infantiles digitales. En el GE el 28% ha leído cuentos infantiles digitales y el 22% no los ha leído; en el GC el 22% ha leído cuentos infantiles digitales y el 28% no los ha leído.

¿Lee cuentos digitales?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	25	50,0	50,0	50,0
	no	25	50,0	50,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

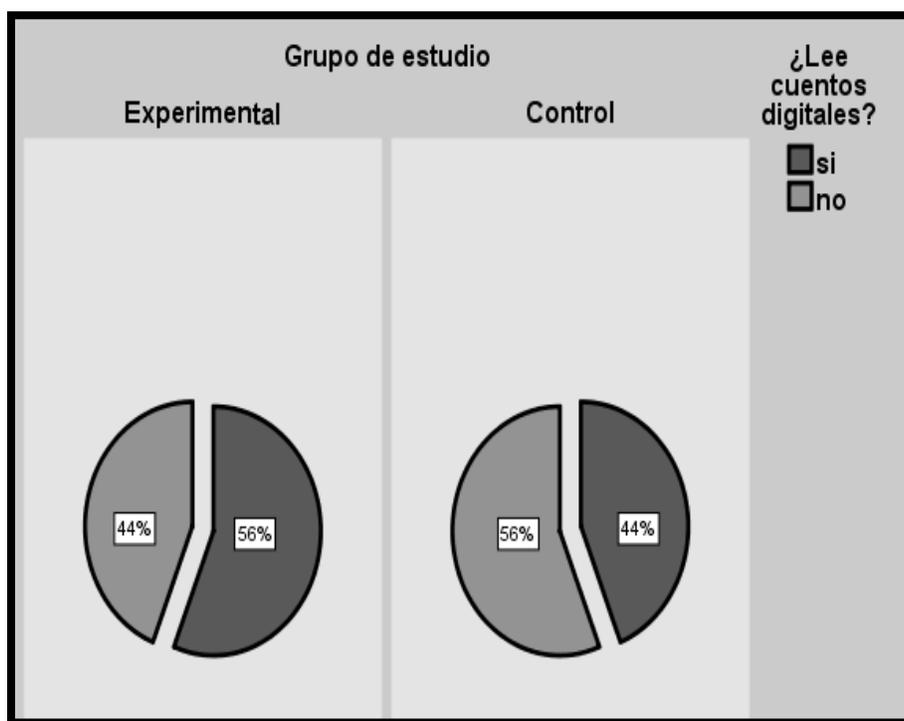


Gráfico 22: Lee cuentos digitales.

El Gráfico 23. Usos del computador se hace evidente que el 46% de la muestra usa el computador para estudiar, el 30% lo usa para jugar, el 20% no tiene computador y el 4% lo usa para leer. En el GE el 22% usa el computador para estudiar, el 16% para jugar y el 12% no tiene computador; en el GC el 24% usa el computador para estudiar, el 14% para jugar, el 4% para leer y el 8% no tiene computador.

¿Qué usos das al computador?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	jugar	15	30,0	30,0	30,0
	estudiar	23	46,0	46,0	76,0
	leer	2	4,0	4,0	80,0
	no tengo PC	10	20,0	20,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

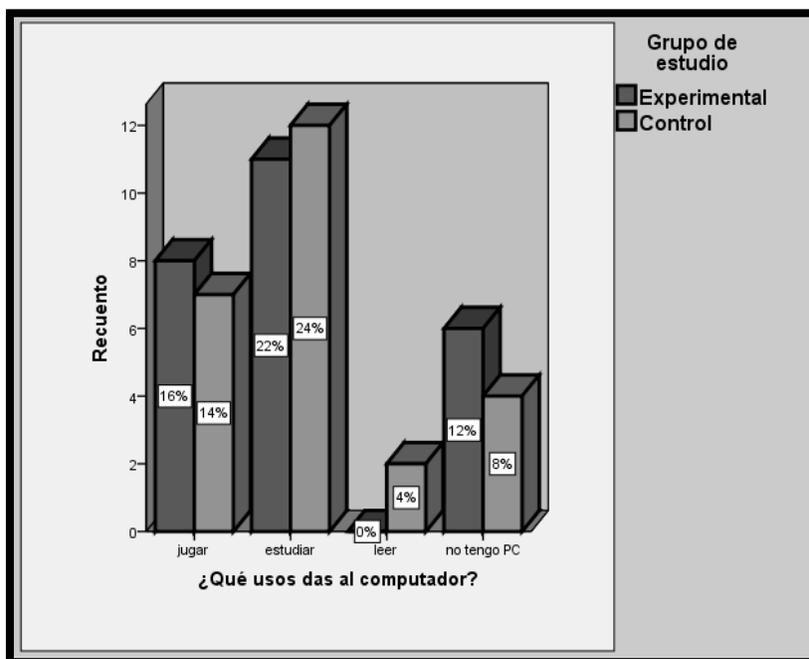


Gráfico 23: Usos que se le da al computador.

4.2 Prueba de hipótesis estadística.

Con relación al objetivo de este estudio se presentan los resultados más relevantes obtenidos a partir de los instrumentos aplicados durante este estudio que sirvieron para validar o rechazar la hipótesis de investigación mediante el programa estadístico SPSS. Para el procedimiento de la prueba de hipótesis se usó un estadístico de prueba sustentado en la distribución normal estándar del supuesto de normalidad e igualdad de varianzas. Para hacer el análisis y la interpretación de los datos arrojados en esta investigación se partió de estos dos supuestos:

1) Supuesto de normalidad: Indica si la distribución de los datos es igual a la distribución normal, es decir los valores de la variable aleatoria dependiente siguen una distribución normal en la población a la que pertenece la muestra y se puede interpretar de la siguiente manera:

Si la distribución de los datos provienen de una distribución normal, entonces:

$$\mathbf{H_0 \quad X_1 = X_2}$$

Si la distribución de los datos no provienen de una distribución normal, entonces:

$$\mathbf{H_1 \quad X_1 \neq X_2}$$

2) Supuesto de homogeneidad de varianzas: La t student para muestras independientes es una prueba paramétrica que cumple una serie de supuestos de normalidad y permite comparar las medias de una variable cuantitativa entre dos grupos

independientes, ya que existe una medición antes y después de un tratamiento lo cual se verifica mediante el programa estadístico SPSS y se puede interpretar de la siguiente manera:

Si la probabilidad obtenida $P - \text{valor} < \alpha$ se acepta la hipótesis alterna entonces: “Existe una diferencia estadísticamente significativa en las medias de los resultados de la competencia comunicativa lectora, antes y después del tratamiento de una estrategia pedagógico didáctica mediada por el cuento infantil digital frente al cuento infantil impreso”.

Si la probabilidad obtenida $P - \text{valor} \geq \alpha$ se acepta la hipótesis nula entonces: “No hay diferencia estadísticamente significativa en las medias de los resultados de la competencia comunicativa lectora, antes y después del tratamiento de una estrategia pedagógico didáctica mediada por el cuento infantil digital frente al cuento infantil impreso”.

4.3 Prueba de normalidad

Los resultados de la prueba de normalidad indican si la distribución de los datos es igual a la distribución normal, es decir los valores de la variable aleatoria dependiente siguen una distribución normal en la población a la que pertenece la muestra. Como el tamaño de la muestra es menor a 50 participantes en cada grupo, se utilizó la prueba

estadística Shapiro – Wilk que se explica a continuación en la Tabla 8. Prueba de normalidad con relación a los grupos de estudio.

Tabla 8: Prueba de normalidad grupos de estudio.

Grupo de estudio		Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
Total_pretest	Experimental	,933	23	,128
	Control	,909	19	,072
Total_postest	Experimental	,920	23	,065
	Control	,912	19	,080

En la Tabla 8. Se obtuvo que se cumple el supuesto de normalidad tanto en el grupo experimental como en el grupo control a partir de los siguientes datos estadísticos.

En el grupo experimental, la prueba de normalidad Shapiro – Wilk arrojó un estadístico de ,933 en el cuestionario pretest, con 23 grados de libertad y una significancia estadística de ,128 >0,05; y un estadístico de ,920 en el cuestionario postest, con 23 grados de libertad y una significancia estadística de ,065 >0,05 y en el grupo control, la prueba de normalidad Shapiro – Wilk arrojó un estadístico de ,909 en el cuestionario pretest, con 19 grados de libertad y una significancia estadística de ,072 >0,05; y un estadístico de ,912 en el cuestionario postest, con 19 grados de libertad y una significancia estadística

de ,080 >0,05; lo cual indicó que se acepta la H_0 con un 95% de confianza considerando que la distribución de los datos es igual a la distribución normal, por lo cual se cumple el supuesto de normalidad estadística.

En conclusión la prueba de normalidad indicó que los datos obtenidos en las medias del antes y el después de la estrategia pedagógico didáctica mediada por el cuento infantil digital en el grupo experimental y el cuento infantil impreso en el grupo control, provienen de una distribución normal es decir que la distribución de los datos es igual a la distribución normal.

4.4 Prueba de homogeneidad de varianzas

Corroborado el supuesto de normalidad, se continuó con el supuesto de igualdad de varianzas mediante la prueba estadística t student para determinar si dos grupos difieren o no entre sí de manera significativa respecto a las medias de los resultados de las variables del estudio. Según Hernández, (2006) la t student es una prueba paramétrica que cumple una serie de supuestos de normalidad y permite comparar las medias de dos grupos independientes ya que existe una medición antes y después de un tratamiento lo cual permite determinar si existe o no una diferencia estadísticamente significativa mediante el programa estadístico SPSS.

La hipótesis de investigación planteó que los grupos de estudio (control – experimental) difieren de manera significativa entre sí es decir que “Existe una diferencia estadísticamente significativa en las medias de los resultados de la competencia comunicativa lectora antes y después del tratamiento de una estrategia pedagógico didáctica mediada por el cuento infantil digital frente al cuento infantil impreso” y la hipótesis nula planteó que los grupos no difieren significativamente es decir que: “No hay diferencia estadísticamente significativa en las medias de los resultados de la competencia comunicativa lectora antes y después del tratamiento de una estrategia pedagógico didáctica mediada por el cuento infantil digital frente al cuento infantil impreso”.

Los grupos de estudio (Experimental – Control) fueron contrastados en los resultados alcanzados antes y después del tratamiento (Estrategia pedagógico didáctica mediada por el cuento infantil digital) mediante una prueba estandarizada que mide la competencia comunicativa lectora. La comparación se realizó sobre las variables dependientes y la razón que motivó la creación de los grupos fue la variable independiente. En este caso, al grupo experimental se le aplicó la nueva estrategia y al grupo de control no, pues sigue su estrategia tradicional sin estímulo. El valor t fue calculado por el programa estadístico SPSS, y arrojó una tabla con varios resultados, de los cuales los resultados más necesarios para interpretar son el valor p y su significancia para aceptar o rechazar la hipótesis.

Prueba T para muestras independientes

Analizando la Tabla 9. Prueba t para dos muestras independientes, se hace evidente los resultados estadísticos en donde señala que no hay una diferencia estadísticamente significativa en las medias de los resultados de la competencia comunicativa lectora antes y después de implementar una estrategia pedagógica didáctica mediada por el cuento infantil digital frente al cuento infantil impreso.

De hecho los participantes según los estadísticos de grupo expresan en la siguiente tabla en la columna de media que el grupo experimental en promedio disminuyó los resultados del postest con respecto al resultado del pretest de igual manera ocurrió con los resultados del grupo control.

Tabla 9: Prueba T para dos muestras independientes.

Estadísticos de grupo					
Grupos de estudio		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Total_pretest	Experimental	23	3,43	1,273	,265
	Control	19	3,37	1,165	,267
Total_postest	Experimental	23	3,22	1,678	,350
	Control	19	3,26	1,195	,274

Prueba de muestras independientes						
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Total_pretest	Se han asumido varianzas iguales	,024	,877	,175	40	,862
	No se han asumido varianzas iguales			,176	39,545	,861
Total_postest	Se han asumido varianzas iguales	2,842	,100	-,100	40	,921
	No se han asumido varianzas iguales			-,103	39,231	,918

En la tabla 9. Prueba t para muestra independientes, se muestra que la prueba de Levene determinó que se han asumido varianzas iguales, es decir, el P – valor que se muestra en la columna de la significancia es mayor que el valor $\alpha = 0,05$ además, la prueba t evidenció una significancia bilateral en el pretest de (T= ,175; gl= 40; P - valor = ,862) y en el postest de (T= ,100; gl= 40; P - valor = ,921) corroborando que no hay evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula, por tanto se concluye que: “No existe diferencia estadísticamente significativa en la media de los resultados de la competencia comunicativa lectora, entre los estudiantes que usaron cuentos infantiles digitales y frente a los cuentos infantiles impresos”.

Prueba T para muestras independientes - componente semántico.

Analizando la Tabla 10. Prueba t para muestras independientes – componente semántico se hace evidente los resultados estadísticos en donde señala que no hay una diferencia estadísticamente significativa en las medias de los resultados con respecto al componente semántico antes y después de implementar una estrategia pedagógica didáctica mediada por el cuento infantil digital frente al cuento infantil impreso.

De hecho los participantes del GE, en promedio disminuyeron los resultados en el componente semántico (Media = 1,61 en el pre_semántico a 1,30 en el pos_semántico) al igual los participantes del grupo control (Media = 1,79 en el pre_semántico a 1,74 en el pos_semántico) pero estos resultados no fueron estadísticamente significativos en ambos grupos.

Tabla 10: Prueba T para muestras independientes – componente semántico.

Estadísticos de grupo					
Grupos de estudio		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Total_pre_semántico	Experimental	23	1,61	,891	,186
	Control	19	1,79	,787	,181
Total_pos_semántico	Experimental	23	1,30	1,146	,239
	Control	19	1,74	,733	,168

Prueba de muestras independientes						
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Total_pre_semántico	Se han asumido varianzas iguales	,490	,488	-,689	40	,495
	No se han asumido varianzas iguales			-,698	39,795	,490
Total_pos_semántico	Se han asumido varianzas iguales	8,418	,066	-1,421	40	,163
	No se han asumido varianzas iguales			-1,480	37,859	,147

En la tabla 10. Prueba t para muestras independientes – componente semántico muestra que la prueba de Levene determinó que se han asumido varianzas iguales, es decir, el P – valor que se muestra en la columna de la significancia es mayor que el valor $\alpha = 0,05$ además, los resultados del componente semántico de la competencia comunicativa lectora fueron: Pre - semántico (T= -,689; gl= 40; P - valor = ,495) y pos – semántico (T= -1,421; gl= 40; P - valor = ,163). En conclusión no hay diferencia estadísticamente significativa en el componente semántico en los dos grupos de estudio.

Prueba T para muestras independientes - componente sintáctico.

Analizando la Tabla 11. Prueba t para muestras independientes – componente sintáctico, se hace evidente los resultados estadísticos en donde señala que no hay una

diferencia estadísticamente significativa en las medias de los resultados con respecto al componente sintáctico antes y después de implementar una estrategia pedagógica didáctica mediada por el cuento infantil digital frente al cuento infantil impreso.

De hecho los participantes del GE, en promedio aumentaron los resultados en el componente sintáctico (Media = 1,17 en el pre_sintáctico a 1,35 en el pos_sintáctico) al igual los participantes del grupo control (Media = ,84 en el pre_sintáctico a 1,11 en el pos_sintáctico) pero estos resultados no fueron estadísticamente significativos en ambos grupos.

Tabla 11: Prueba T para muestras independientes – componente sintáctico.

Estadísticos de grupo					
Grupos de estudio		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Total_pre_sintáctico	Experimental	23	1,17	,717	,149
	Control	19	,84	,688	,158
Total_pos_sintáctico	Experimental	23	1,35	,714	,149
	Control	19	1,11	,809	,186

Prueba de muestras independientes						
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Total_pre_sintáctico	Se han asumido varianzas iguales	,111	,741	1,520	40	,136
	No se han asumido varianzas iguales			1,526	39,055	,135
Total_pos_sintáctico	Se han asumido varianzas iguales	,090	,765	1,032	40	,308
	No se han asumido varianzas iguales			1,019	36,309	,315

En la tabla 11. Prueba t para muestras independientes – componente sintáctico muestra que la prueba de Levene determinó que se han asumido varianzas iguales, es decir, el P – valor que se muestra en la columna de la significancia es mayor que el valor $\alpha = 0,05$ además, los resultados del componente sintáctico de la competencia comunicativa lectora fueron: Pre - sintáctico (T= 1,520; gl= 40; P - valor = ,136) y pos – sintáctico (T= 1,032; gl= 40; P - valor = ,308). En conclusión no hay diferencia estadísticamente significativa en el componente sintáctico en los dos grupos de estudio.

Prueba T para muestras independientes - componente pragmático.

Analizando la Tabla 12. Prueba t para muestras independientes – componente pragmático, se hace evidente los resultados estadísticos en donde señala que no hay una

diferencia estadísticamente significativa en las medias de los resultados con respecto al componente pragmático antes y después de implementar una estrategia pedagógica didáctica mediada por el cuento infantil digital frente al cuento infantil impreso.

De hecho los participantes del GE, en promedio disminuyeron los resultados en el componente pragmático (Media = ,65 en el pre_pragmático a ,57 en el pos_pragmático) al igual los participantes del grupo control (Media = ,74 en el pre_pragmático a ,42 en el pos_pragmático) pero estos resultados no fueron estadísticamente significativos en ambos grupos.

Tabla 12: Prueba T para muestras independientes – componente pragmático.

Estadísticos de grupo					
Grupos de estudio		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Total_pre_pragmático	Experimental	23	,65	,487	,102
	Control	19	,74	,452	,104
Total_pos_pragmático	Experimental	23	,57	,507	,106
	Control	19	,42	,507	,116

Prueba de muestras independientes						
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Total_pre_ pragmático	Se han asumido varianzas iguales	1,379	,247	-,579	40	,566
	No se han asumido varianzas iguales			-,583	39,409	,563
Total_pos_ pragmático	Se han asumido varianzas iguales	,031	,862	,917	40	,365
	No se han asumido varianzas iguales			,917	38,506	,365

En la tabla 12. Prueba t para muestras independientes – componente pragmático muestra que la prueba de Levene determinó que se han asumido varianzas iguales, es decir, el P – valor que se muestra en la columna de la significancia es mayor que el valor $\alpha = 0,05$ además, los resultados del componente pragmático de la competencia comunicativa lectora fueron: Pre - pragmático (T= -,579; gl= 40; P - valor = ,566) y pos – pragmático (T= ,917; gl= 40; P - valor = ,365). En conclusión no hay diferencia estadísticamente significativa en el componente pragmático en los dos grupos de estudio.

5 Conclusiones

Al poner en marcha la estrategia pedagógica didáctica mediada por el cuento infantil digital de corta duración, en una muestra específica de estudiantes del grado cuarto de básica primaria de una institución pública en el municipio de Bucaramanga y a la luz de los resultados se confirmó la hipótesis nula que expresaba que “no existe diferencia estadísticamente significativa en las medias de los resultados de la competencia comunicativa lectora, entre los estudiantes que usaron cuentos infantiles digitales frente a estudiantes que usaron cuentos infantiles en formato impreso”. Para llegar a esta conclusión, se siguió rigurosamente cada objetivo propuesto en este estudio.

Al identificar el desempeño de los estudiantes antes de implementar la estrategia se evidenció en los resultados que los estudiantes no tienen el mismo nivel de competencia, debido a las características particulares. Esto significa que la estrategia de lectura no es contextualizada de manera que permitan desarrollar el mismo nivel de competencia en los participantes ya que el ejercicio lector es un proceso individual y personal.

Al aplicar la estrategia pedagógica didáctica mediada por el cuento infantil digital se consideró que esta fue muy limitada y no evidenció en los instrumentos de medición

resultados significativos en cada uno de los componentes de la competencia comunicativa lectora tanto en el grupo experimental como en el control.

Al comparar el desempeño alcanzado después de implementar la estrategia por los dos grupos de estudio se presentó una varianza homogénea, es decir que poseen una dispersión similar en sus distribuciones Wiersma & Jurs, (2008) aunque estadísticamente no fue significativa puede verse al azar debido a las propias diferencias individuales entre los sujetos de estudio.

5.1 Recomendaciones

Aunque la Estrategia pedagógico didáctica mediada por cuentos infantiles digitales no arrojó diferencias estadísticamente significativa en los componentes de la competencia comunicativa lectora, se recomienda para futuras investigaciones llevarla a cabo en un lapso de tiempo más amplio, ya que esta fue muy corta (una semana) debido a ajustes en el cronograma escolar por anomalías académicas producto del paro nacional del magisterio Colombiano. Ya que las TIC aunque no son mágicas son un recurso útil para llevar a cabo procesos de enseñanza - aprendizaje acorde a las exigencias del milenio Cassany & Ayala, (2008).

Dada la importancia de afianzar los componentes de la competencia comunicativa lectora como mecanismo para acceder al conocimiento, y el gran auge del uso de las formas virtuales como nuevos constructos de lectura, incentivan la necesidad de continuar con investigaciones con este mismo fin.

En forma congruente con lo que afirma Coll (2005), al plantear que es necesario guiar a los estudiantes en los procesos de lectura en medios digitales ya que frente a pruebas como estas se “rajan”, porque les falta tener las competencias y habilidades necesarias para extraer y construir significados. De ahí que los maestros deben tener conciencia de estos retos para la enseñanza y el aprendizaje planteados por las TIC. Coiro (2003).

Para estudios futuros se recomienda: realizar varias pruebas, utilizar otros instrumentos de medición liberados por evaluaciones nacionales e internacionales y utilizar muestras más representativas.

Con respecto a la selección de la literatura se recomienda identificar las necesidades particulares de los estudiantes y los intereses con respecto a la lectura, seleccionar de forma cuidadosa los textos literarios que sean acordes a la edad y al contexto del lector, además, de tener en cuenta aspectos que son influenciados por la cultura que generan reacciones positivas o negativas hacia la lectura.

5.2 Limitaciones

Durante la investigación se presentó el 16% de mortalidad experimental debido a la inasistencia de los participantes al momento de la aplicación de los instrumentos pretest y posttest, se inició con una muestra de 50 estudiantes y se terminó con 42 participantes que manifestaron el gusto y el interés por la lectura mediada por cuentos infantiles digitales.

El nivel de prejuicio antes de la intervención de la estrategia pedagógica didáctica mediada por el cuento infantil digital era alto y después de la intervención bajo debido a los inconvenientes técnicos presentados y a la no significancia de los resultados, pues se esperaban resultados significativos que contribuyan al mejoramiento de la competencia comunicativa lectora no solo en la muestra, sino en la población estudiantil en general.

Ante el instrumento de medición pretest y posttest, se observó que los estudiantes contestaron a la ligera y realizaron una lectura superficial, la mayoría leyó y respondió en menos de 15 minutos a pesar que se les insistió en hacer un ejercicio consiente de comprensión lectora arrojando resultados poco significativos.

Referencias

- Alami, S. (2014). Promoting Communicative Competence within EFL Contexts: A UAE Case Study . *Journal of Language Teaching and Research*, 1245 - 1255.
- Anderson, D; Sweeney, D; Williams, T. (2011). *Estadística para negocios y economía*. México: Cengage Learning.
- Ballen, M., Triana, N., Agudelo, P., Abril , M., & Espinosa, E. (s.f.). Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES .
- Berrios, L., & Buxarrais, M. (2005). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y los adolescentes. *Monografías Virtuales: Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales*.
- Bustamante, B., & Guevara, A. (2003). Comunidad de aprendizaje como comunidad de lenguaje. 109.
- Cervantes, G. (2005). *Un libro no hace un lector: la importancia del vinculo emocional*. México: Consejo nacional para la cultura y las artes.
- Cervera, J. (1991). Teoria de la literatura Infantil. *Bilbao, Mensajero. España*.
- Cordón, J. (2011). El final del libro y el principio de la lectura: los libros electrónicos y el fenómeno iPad.
- Diaz, I., Reche, M., & Lucena, F. (2005). El impacto de las TIC en la sociedad del milenio: nuevas exigencias de los sistemas educativos ante la "alfabetización tecnologica".
- Garavelas, K. (2012). The competence of greek high school students at the end of compulsory education in language use. *Journal of Language Teaching and Research*, 1082 - 1087.

- González Di Pierro, C. (2012). El comentario crítico textual: Un puente entre la competencia lectora y escritora . *Zona Próxima*, 18.
- Graells, P. (2000). Impacto de las TIC en educación: funciones y limitaciones. . *Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB* .
- Hernandez, R; Fernández, C; Baptista, M;. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGRAW - HILL/Interamericana Editores, S.A.
- INEM. (2015). *PEI*. Bucaramanga.
- Isaza, B., & Sanchez, C. (2007). La lectura como proceso cognitivo, como practica cultural y como derecho, guía para el diseño de planes nacionales de lectura . *Cerlalc, OEI*.
- Jurado, F., Bustamante, G., & Pérez, M. (1998). *Juguemos a interpretar*. Bogotá.
- Leguizamón , D; Alaís, A; Sarmiento, J. (2014). Mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de básica primaria mediante el desarrollo de estrategias cognitivas con el apoyo de un recurso TIC. *Doctoral dissertation*.
- Lerner, D. (1995). "¿Es posible leer en la escuela?".
- Majó, J. (2003). "Nuevas tecnologías y educación". *Ponencia presentada en el 1er. Informe de las Tics en los centros de enseñanza no universitaria. UOC*.
- Majó, J. (2003). Nuevas tecnologías y educación.
- Martínez, R., & Rodríguez, B. (2011). Estrategias de comprensión lectora madiadas por TIC: Una alternativa para mejorar las capacidades lectoras en secundaria. *Escenarios*, 18 - 25.

- MEN. (1994). *Ley general de educación, Ley 115*. Bogotá.
- Minano, E., Paredes, K., & Rodriguez, J. (2015). El valor didáctico del software educativo y de las actividades interactivas en el desarrollo de los niveles de comprensión lectora en educación primaria. *UCV - SCIENTIA*, 157 - 164.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá: MEN.
- Miroslava, & Guerra. (2010). *Manual of the American Psychological Association, Sixth Edition*. México: El Manual Moderno.
- Montes, G. (2007). La gran ocasión: La escuela como sociedad de lectura. *Plan Nacional de Lectura. Ministerio de Educación. Ciencia y Tecnología. Colombia* .
- Pennac, D. (2004). *Como una novela*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Peña, L. (2003). "Dejar de leer".
- Pérez, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela, algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional - Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior, ICFES.
- Pérez, M. (2013). Estudiantes Colombianos: ¿Dos décadas rajándose en comprensión lectora? *Revista Javeriana*, 44 - 51.
- Pérez, M. (s.f.). Ingresar a la cultura escrita: hacia una Fundamentación del trabajo Pedagógico y Didáctico en el campo del Lenguaje 1.

Ramos, G., Roa, C., & Pérez, M. (2009). Leer en voz alta en la educación inicial: una experiencia estética que estrecha los lazos entre el niño, el libro y la familia. .

Republica de Colombia. (1991). *Constitución politica de Colombia*.

Rudman, N. (2014). *A review of homework literature as a precursor to practitioner-led doctoral research in a primary school*. Research In Education, (91), 12-29. doi:10.7227/RIE.91.1.2.

Salinas, J. (2005). Nuevos escenarios de aprendizaje.

Zayas, F. (2010). Leer en la Red. *Espanha: Secretaria General Técnica*.

Zayas, F. (2010). Leer para aprender, leer en la era digital. *Espanha: Secretaría General Técnica* .

Apéndices

Apéndice A: Carta de consentimiento informado

	MAESTRIA EN EDUCACIÓN UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BUCARAMANGA – UNAB	Código: IM2-IV01
	CONSENTIMIENTO INFORMADO	Versión: 00
		Página 1 de 7

El cuento infantil digital: una estrategia pedagógico didáctica para afianzar la competencia comunicativa lectora en estudiantes de cuarto de primaria.

Apreciado padre de familia y estudiante.

La Institución Educativa INEM, ha sido invitada a participar en el proyecto de investigación denominado: El cuento infantil digital: una estrategia pedagógico didáctica para afianzar la competencia comunicativa lectora en estudiantes de cuarto de primaria. Este estudio es realizado por la Licenciada Alba Lucía Plazas León docente de básica primaria de esta Institución Educativa.

Para este estudio fueron seleccionados los niños y niñas de grado cuarto de la Sede C Yira Castro y se espera que participen aproximadamente 60 estudiantes voluntarios.

Si acepta que su hijo participe en este proceso, se les solicitará contestar con veracidad y transparencia, las preguntas descritas en el cuestionario de caracterización de la población.

Este proyecto tiene una duración de dos horas diarias durante una semana interrumpida comprendida desde el día 25 al 29 de mayo; además el estudiante participante deberá presentar una prueba antes y después de la intervención de la estrategia pedagógica.

De antemano les agradezco su atención y aceptación, ya que los resultados de esta investigación pueden ser de gran ayuda para establecer una estrategia pedagógica que permita afianzar la competencia comunicativa – lectora en estudiantes de básica primaria.

BENEFICIOS

Como beneficio de esta investigación se espera encontrar resultados significativos en los estudiantes, de grado cuarto de la sede C INEM en cada uno de los componentes de la competencia comunicativa lectora.

CONFIDENCIALIDAD

La identidad de los estudiantes participantes es anónima y será protegida y utilizada netamente para fines académicos e investigativos, a su vez esta información o datos que puedan identificar a los participantes serán confidenciales.

Solamente el investigador tendrá acceso a los datos y resultados de los instrumentos aplicados (cuestionario de caracterización de la población, prueba pretest y postest y formato de consentimiento) para evitar identificar directa o indirectamente algún participante en específico.

	MAESTRIA EN EDUCACIÓN UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BUCARAMANGA – UNAB	Código: IN2/IN01
	CONSENTIMIENTO INFORMADO	Versión: 00
		Página 2 de 7

DERECHOS

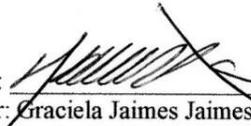
Si ha leído este documento y ha decidido que su hijo participe, por favor entienda que dicha participación es completamente voluntaria y que usted tiene derecho a negarse o retirarse del proceso en cualquier momento, sin ninguna penalidad o sanción. También, tendrán derecho a conocer los resultados generales de la investigación antes de finalizar el año escolar y además de recibir una copia de este documento.

Si tiene alguna duda o desea más información sobre esta investigación por favor comuníquese con la docente investigadora Alba Lucía Plazas León al número telefónico 6372195 o al correo albaplaz@gmail.com o personalmente en la Institución Educativa de 12:00 a 1:00 pm.

AVAL

Esta investigación en su ejercicio busca implementar y validar una estrategia pedagógica que beneficie significativamente los procesos y componentes de la competencia comunicativa lectora en un grupo de estudiantes seleccionados de la básica primaria para dar respuesta hacia una de las metas de calidad y de mejoramiento continuo de la Institución Educativa.

En constancia, he dado a conocer el contenido de esta hoja de consentimiento con mis directivos firmantes y he explicado los riesgos y beneficios del estudio.

Firma: 
Rector: Graciela Jaimes Jaimes

Firma: 
Coordinadora: Graciela Jaimes Jaimes

Firma: 
Investigador Principal: Alba Lucía Plazas León


INSTITUCIÓN EDUCATIVA INEM
SEDE C
COORDINADORA (OR)

Agradecemos su atención,

Aceptó participar: _____

Padre de familia

Estudiante

Su firma en esta hoja de consentimiento significa que ha leído junto con su hij@ y han decidido participar voluntariamente.

CUESTIONARIO SOCIODEMOGRÁFICO

Estudiante, para contestar las preguntas del cuestionario debe seleccionar el círculo que corresponde a su respuesta. Se agradece contestar con la mayor exactitud y veracidad.

1. Seleccione el género del estudiante participante:

- Niño
 Niña

2. Señale la edad del estudiante participante:

- 8 años o menos
 9 años
 10 años o más

3. Eres un estudiante

- Nuevo
 Antiguo

Otro (especifique los grados que ha cursado en esta Institución)

4. Estrato socioeconómico de la vivienda:

- Estrato 1
 Estrato 2
 Estrato 3 o más

Otro (especifique el barrio y la dirección de su vivienda)

5. ¿Con quiénes de estas personas vive el estudiante? Puede marcar varias opciones.

- Papá y mamá
 Con uno de mis padres por separación o viudez
 hermanos y hermanas
 otros familiares (abuelos, primos, tíos...)
 Otras personas que no son de la familia

6. Máximo grado de escolaridad alcanzado por mamá:

- Estudios Primarios
 Estudios Secundarios
 Estudios Universitarios
 Ningún estudio

7. Máximo grado de escolaridad alcanzado por papá:

- Estudios primarios
 Estudios Secundarios
 Estudios Universitarios
 Ningún estudio

8. De las siguientes cosas, marca las que hay en tu vivienda. Puede marcar varias opciones.

- Televisor
- DVD
- Equipo de sonido
- Computador
- Internet
- Teléfono celular inteligente con conexión a Internet.
- Cuentos de literatura infantil y juvenil.
- Escritorio personal para estudiar.
- Biblioteca
- Cuarto de estudio

9. ¿Cuántos cuentos de literatura infantil y juvenil hay en tu casa?

- Ninguno
- Menos de 5 cuentos
- Entre 6 y 10 cuentos
- Más de 10 cuentos

10. ¿Cuál de las siguientes actividades realizas diariamente cuando estas en casa? Elige solo tres opciones.

- Escuchar música
- Ver televisión
- Usar el computador
- Leer libros
- Estudiar y hacer tareas
- Jugar
- Usar el celular
- Practicar un deporte

11. En la clase de lenguaje, ¿Su profes@r lee cuentos en voz alta?

- Nunca
- Todos los días
- Una vez a la semana
- Una vez al mes
- Muy raras veces

12. ¿Cuántos libros ha leído completamente en este año?

- Ninguno
- Menos de 5
- Más de 5

13. ¿Qué tipo de lectura le agrada más?

- La lectura de texto mediada por un cuento original ilustrado.
- La lectura de texto mediada por fotocopias
- La lectura digital mediada por un recurso tecnológico (tablet, PC, celular, proyector, otros)
- No me gusta leer

14. Leer es una experiencia:

- Divertida
- Aburrida
- Necesaria

15. ¿En la Institución Educativa se realizan actividades para promover la lectura y la formación de lectores?

- Sí
- No

16. Autoevalúa tu desempeño lector:

- Leo por iniciativa propia
- Leo solo lo que me indican
- No me gusta leer

17. ¿Qué persona influye significativamente en su proceso lector?

- Profesor
- Amigo
- Padres

18. ¿Ha tenido la experiencia de leer cuentos digitales interactivos?

- Sí
- No

19. ¿Qué uso le da al computador o tablet?

- Lo utilizo para jugar
- Lo utilizo para estudiar
- Lo utilizo para chatear en redes sociales
- Lo utilizo para buscar y leer cuentos digitales gratuitos.
- No tengo computador o tablet con conexión a Internet.

Gracias por su tiempo.



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.
EL CUENTO INFANTIL DIGITAL: UNA
ESTRATEGIA PEDAGÓGICO DIDÁCTICA
PARA AFIANZAR LA COMPETENCIA
COMUNICATIVA LECTORA EN
ESTUDIANTES DE CUARTO DE PRIMARIA.

Lic. ALBA LUCIA PLAZAS LEÓN
Fecha de aplicación: Mayo 22 de 2015

Tomado de: Cuadernillo de Prueba Lenguaje 5 grado, 2013. Liberada.
Ministerio de Educación Nacional.
Disponible en: <http://www.icfes.gov.co/busqueda-icfes?q=lenguaje%20liberado>

**RESPONDE LAS PREGUNTAS 1 A 6 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN.****La piel del venado**

Leyenda maya

Los mayas cuentan que la piel del venado era muy clara, siendo así presa fácil para los cazadores, quienes apreciaban el sabor de su carne y la resistencia de su piel en la construcción de escudos. Por eso el venado era perseguido y casi desaparece de El Mayab.

Un día, un pequeño venado bebía agua cuando escuchó voces extrañas; al voltear vio que era un grupo de cazadores que disparaban sus flechas contra él. Muy asustado, el cervatillo corrió tan veloz como se lo permitían sus patas. Justo cuando una flecha iba a herirlo, resbaló y cayó dentro de una cueva oculta por matorrales.

En esta cueva vivían tres genios buenos, quienes escucharon al venado quejarse, ya que se había lastimado una pata al caer. Compadecidos por el sufrimiento del animal, los genios aliviaron sus heridas y le permitieron esconderse unos días. El cervatillo estaba muy agradecido y no se cansaba de lamer las manos de sus protectores, así que los genios le tomaron cariño.

En unos días, el animal sanó así que se despidió de los tres genios, pero antes de que se fuera, uno de ellos le dijo:

—¡Espera!, queremos concederte un don, pídenos lo que más desees.

El cervatillo lo pensó un rato y después les dijo con seriedad:

—Lo que más deseo es que los venados estemos protegidos de los hombres, ¿ustedes pueden ayudarme?

—Claro que sí —aseguraron los genios. Luego, lo acompañaron fuera de la cueva. Entonces uno de los genios tomó un poco de tierra y la echó sobre la piel del venado, al mismo tiempo que otro de ellos le pidió al sol que sus rayos cambiaran de color al animal. Poco a poco, la piel del cervatillo dejó de ser clara y se llenó de manchas, hasta que tuvo el mismo tono que la tierra que cubre el suelo de El Mayab. En ese momento, el tercer genio dijo:

—A partir de hoy, la piel de los venados tendrá el color de nuestra tierra y con ella será confundida. Así los venados se ocultarán de los cazadores, pero si están en peligro, podrán entrar a lo más profundo de las cuevas, allí nadie los encontrará.

El cervatillo agradeció a los genios el favor que le hicieron y corrió a darles la noticia a sus compañeros. Desde ese día, la piel del venado representa a El Mayab: su color es el de la tierra y las manchas que la cubren son como la entrada de las cuevas. Todavía hoy, los venados sienten gratitud hacia los genios, pues por el don que les dieron muchos de ellos lograron escapar de los cazadores y todavía habitan la tierra de los mayas.

Leyendas mayas - Autor: S.E.P.México,

Versión escrita: Gloria Morales Veyra Ilustración: Isaac Hernández Diseño: Javier Caballero S.
Tomado de: <http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/narrativa/leyendas>

1. En el texto, el orden en que se cuentan los hechos es:

- A. Huida del cervatillo; ataque de los cazadores; encuentro con los genios; caída del cervatillo; agradecimiento del cervatillo; compadecimiento de los genios por el sufrimiento del animal; cambio de piel del cervatillo; concesión del don al cervatillo; agradecimiento del cervatillo.
- B. Ataque de los cazadores; huida del cervatillo; caída del cervatillo; encuentro con los genios; ayuda al cervatillo; agradecimiento de parte del cervatillo a los genios; concesión de un don al cervatillo; deseo del cervatillo; cumplimiento del deseo del cervatillo; agradecimientos del cervatillo.
- C. Agradecimientos del cervatillo; caída del cervatillo; encuentro con los genios; compadecimiento de los genios por el sufrimiento del animal; deseo del cervatillo; cumplimiento del deseo; cambio del color de piel del cervatillo; concesión del don al cervatillo.
- D. Cumplimiento del deseo; huida del cervatillo; deseo del cervatillo; caída del cervatillo; encuentro con los genios; compadecimiento de los genios por el sufrimiento del animal; entrega del don al cervatillo; agradecimientos del cervatillo.

2. En el texto, el primer párrafo permite

- A. describir cómo vivían los tres genios buenos.
- B. señalar desde cuándo la piel de venado representa el Mayab.
- C. narrar el origen de la piel oscura del venado.
- D. explicar por qué los cazadores valoraban la piel del venado.

3. En el segundo párrafo, las palabras: "escuchó", "vio", "corrió" y "resbaló", indican que los hechos

- A. nunca ocurrieron.
- B. ya ocurrieron.
- C. pueden ocurrir.
- D. están ocurriendo.

4. Según el cervatillo, los venados se deben proteger de

- A. los hombres.
- B. los mayas.
- C. los genios.
- D. El Mayab.

5. En la historia, ¿quién dice "A partir de hoy, la piel de los venados tendrá el color de nuestra tierra ..."?

- A. Un cazador.
- B. El cervatillo.
- C. El tercer genio.
- D. Un venado.

6. Los hechos que dieron solución al conflicto en la historia son:

- A. Los genios compadecidos por el sufrimiento del animal, aliviaron sus heridas y lo escondieron.
- B. Los genios aliviaron las heridas del cervatillo y además le concedieron un don.
- C. El cervatillo agradeció a los genios el favor que le hicieron y comió a darles la noticia a sus compañeros.
- D. El cervatillo lamó las manos de los protectores y éstos le dieron protección.



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:
EL CUENTO INFANTIL DIGITAL: UNA
ESTRATEGIA PEDAGÓGICO DIDÁCTICA
PARA AFIANZAR LA COMPETENCIA
COMUNICATIVA LECTORA EN
ESTUDIANTES DE CUARTO DE PRIMARIA.

Lic. ALBA LUCIA PLAZAS LEÓN
Fecha de aplicación: Junio 1 de 2015

Tomado de: Cuadernillo de Prueba Lenguaje 5 grado, 2013. Liberada.
Ministerio de Educación Nacional.
Disponible en: <http://www.icfes.gov.co/busqueda-icfes?q=lenguaje%20liberado>



RESPONDE LAS PREGUNTAS 19 A 24 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN.

El centauro

Vicente Muñoz Álvarez

Escuchamos en la lejanía un rumor sordo y creciente, el trueno de una doble tempestad, y en el horizonte una nube de polvo hinchada precedió la llegada de los invasores. Cayeron sobre nosotros como el viento, sembrando en nuestras filas el terror con largos cuchillos resplandecientes y bastones de fuego que herían desde la distancia. Pero, más aún que sus ingenios, asombraba la fisonomía de sus cuerpos, fusión de hombre y bestia en un solo perfil. Su aspecto era fiero y espantoso: lo que parecía ser un hombre dividido se cubría con una carcasa brillante y cegadora sobre la que rebotaban nuestras lanzas. Su cara era confusa, oculta como estaba en una abundante masa de pelo desgrefinado. El final de su espalda se fundía con la cadera de la bestia, de enorme vientre y ojos destellantes. Era ágil y fuerte, y la vimos varias veces saltando sobre nuestras cabezas impulsada por sus patas delanteras. Aturdidos por su magia y conscientes de su poder nos postramos frente a ellos sin ofrecer apenas resistencia, listos a idolatrarles como a dioses. Y entonces sucedió la más grande de las maravillas. Uno de ellos se acercó hasta nuestro grupo y ante nuestra mirada se dividió en dos partes sin esfuerzo, quedando bestia y hombre separados y aumentando así nuestro pavor. Su voz era ronca y cavernosa. Su nombre, Hernán Cortés.

Adaptado de: <http://www.ficticia.com/indicePorTema.html>

19. En el texto encontramos principalmente

- A. la explicación de un fenómeno.
- B. la narración y la descripción de un fenómeno.
- C. la explicación de lo que piensa un personaje.
- D. las opiniones de un autor sobre la historia.

20. En el texto, la información se presenta en el siguiente orden:

- A. La llegada de los invasores, el ataque de los invasores, la rendición y la separación bestia-hombre.
- B. La lucha contra los invasores, la separación bestia-hombre y la rendición de los invasores.
- C. La tempestad, separación bestia-hombre, lucha contra los invasores y la rendición.
- D. La separación bestia-hombre, la rendición, la lucha contra los invasores y la tempestad.

21. En el texto, la frase "Pero, más aún que sus ingenios, asombraba la fisonomía de sus cuerpos,..." permite

- A. pasar de la descripción del trueno a mostrar cómo era el paisaje.
- B. pasar de la descripción del rumor a mostrar cómo era la nube.
- C. pasar de la descripción del asalto a mostrar cómo eran físicamente los invasores.
- D. pasar de la descripción de los cuchillos a mostrar cómo era la doble tempestad.

5. En la historia, ¿quién dice "A partir de hoy, la piel de los venados tendrá el color de nuestra tierra ..."?

- A. Un cazador.
- B. El cervatillo.
- C. El tercer genio.
- D. Un venado.

6. Los hechos que dieron solución al conflicto en la historia son:

- A. Los genios compadecidos por el sufrimiento del animal, aliviaron sus heridas y lo escondieron.
- B. Los genios aliviaron las heridas del cervatillo y además le concedieron un don.
- C. El cervatillo agradeció a los genios el favor que le hicieron y corrió a darles la noticia a sus compañeros.
- D. El cervatillo lamió las manos de los protectores y éstos le dieron protección.

Apéndice E: Cuento infantil impreso _ estrategia 1

La liebre anuncia el terremoto

Rosalind Kervin

Había una vez una liebre que siempre estaba preocupada. "Ay, Dios mío", se pasaba el día diciendo entre dientes, "Dios mío, Dios mío". Su mayor preocupación era que hubiera un terremoto. "Porque si hubiera uno, se decía a sí misma, ¿qué sería de mí?"

Una mañana se sentía especialmente preocupada por este asunto, cuando de repente una fruta enorme cayó de un árbol cercano. ¡BANG! e hizo que toda la tierra temblara.

La liebre dio un salto.

—¡Terremoto! gritó.

Y corrió a través de los campos para avisar a sus primos.

—¡Terremoto! ¡Corred para salvaros!

Todas las liebres abandonaron los campos y la siguieron enloquecidas.



La liebre anuncia el terremoto



Corrieron a través de los llanos, los bosques, cruzaron ríos y colinas, avisando a más primos a su paso.

—¡Terremoto! ¡Corred para salvaros!

Todas las liebres abandonaron los ríos y los llanos, las colinas y los bosques y la siguieron enloquecidas.

Cuando llegaron a las montañas, diez mil liebres retumbaban como un trueno al subir las pendientes.



LA LECTURA Educación Primaria, 4º curso
Pruebas de evaluación de la comprensión lectora PIRL2 2001 y 2006

Pronto alcanzaron la cumbre más alta. La primera liebre miró hacia atrás para ver si el terremoto se acercaba, pero lo único que pudo ver fue una multitud de liebres corriendo.

Entonces miró al frente pero lo único que pudo ver era más montañas y valles y a lo lejos, en la distancia, el brillante mar azul.

Mientras estaba allí parada jadeando, apareció un león.

—¿Qué ocurre? preguntó.

—Terremoto, terremoto, farfullaban todas las liebres.

—¿Un terremoto? preguntó el león. ¿Quién lo ha visto? ¿Quién lo ha escuchado?

—Pregúntale a ella, pregúntale a ella, gritaban todas las liebres señalando a la primera.

El león se giró hacia la liebre.



La liebre anuncia el terremoto

— Señor, dijo la liebre tímidamente, yo estaba sentada tranquilamente en casa cuando hubo un terrible estrépito, la tierra tembló y sabía que tenía que ser un terremoto, así que corrí tan rápido como pude para avisar a los otros de que salvaran sus vidas.

El león miró a la liebre con sus ojos profundos y sabios.

— Hermano, ¿serías lo suficientemente valiente como para mostrarme dónde ocurrió este horrible desastre?

La liebre en realidad no se sentía para nada valiente pero sentía que podía confiar en el león.

Así que, con bastante timidez, llevó al león de vuelta, bajando las montañas y las colinas, cruzando los ríos, llanos, bosques y campos hasta que por fin llegaron a su casa.

— Aquí es donde lo escuché, señor.

El león miró a su alrededor y en seguida vio la enorme fruta que había caído del árbol haciendo tanto ruido.

La cogió con su boca, se subió a una roca y la dejó caer de nuevo al suelo. ¡BANG!



La liebre dio un salto. — ¡Terremoto! ¡Rápido, huye, ha ocurrido de nuevo!

Pero de repente se dio cuenta de que el león se estaba riendo. Y entonces vio la fruta moviéndose ligeramente a sus pies.

— ¡Vaya!, susurró, después de todo no era en realidad un terremoto ¿verdad?

— No, dijo el león, no lo era y no había razón para asustarse.

— ¡Qué liebre más tonta he sido!

El león sonrió amablemente.—No pasa nada, hermanita. Todos, incluso yo, a veces tenemos miedo de cosas que no podemos comprender.

Y después de esto regresó con paso suave en busca de las diez mil liebres que estaban aún esperando en lo alto de la montaña para decirles que podían volver a casa sin peligro alguno.

Apéndice F: Cuento infantil impreso _ estrategia 2

Tarta para enemigos

Escrito por Derek Munson,
ilustrado por Tara Calahan King

Estaba siendo un verano perfecto hasta que Jeremy Ross se mudó justo a la casa de al lado de mi mejor amigo, Stanley. Jeremy no me gustó. Organizó una fiesta y ni siquiera me invitó. Pero sí invitó a mi mejor amigo Stanley.

Nunca había tenido un enemigo hasta que Jeremy vino a vivir al barrio. Mi padre me dijo que cuando tenías mi edad también tuviste enemigos. Pero sabía una forma para deshacerse de ellos.

Mi padre sacó un trozo de papel viejo de un libro de recetas.

—Tarta para enemigos —dijo satisfecho.

Puede que os preguntéis qué es exactamente una tarta para enemigos. Mi padre me dijo que la receta era tan secreta que ni siquiera podía contársela a mí. Le rogué que me contara algo, pero no hubo manera.

—Te diré una cosa, Tom —me dijo—. La tarta para enemigos es el método más rápido que se conoce para deshacerse de los enemigos.

Eso me hizo pensar. ¿Qué clase de ingredientes repugnantes pondría yo en la tarta para enemigos? Le llevé a mi padre lombrices y podras, pero me las devolvió en seguida.



Tarta para enemigos



Sali a jugar. Durante todo ese rato oía el ruido que hacía mi padre en la cocina. Después de todo, éste podía ser un verano genial.

Intenté imaginar el horrible olor de la tarta para enemigos. Pero me llegó un olor muy agradable. Por lo que parecía venía de nuestra cocina. Estaba confundido.

Entré para preguntar a mi padre qué pasaba. La tarta para enemigos no debía oler tan bien. Pero mi padre era listo —Si chérra mal, tu enemigo nunca se la comerá —dijo. Se notaba que había hecho esa tarta antes.

El reloj del horno sonó. Mi padre se puso unas manoplas y sacó la tarta. ¡Tenía un aspecto lo suficientemente bueno como para comérsela! Empezaba a comprender.

Pero aún no estaba seguro de cómo funcionaba esa tarta para enemigos. ¿Qué les hacía exactamente a los enemigos? Puede que hiciera que se les cayera el pelo o que su alimento apestara. Pregunté a mi padre, pero no fue de ayuda.

Mientras la tarta se enfriaba, mi padre me informó de lo que yo tenía que hacer.

—Para que funcione, tienes que pasar un día con tu enemigo. Y lo que es aún peor, tienes que ser simpático con él. No es fácil, pero es la única forma de que la tarta para enemigos funcione. ¡Estás seguro de que quieres hacer esto! —me susurró.

Por supuesto que lo estaba.

Todo lo que tenía que hacer era pasar un día con Jeremy y, después, desaparecer de mi vida. Fui en bici hasta su casa y llamé a la puerta.

Cuando Jeremy abrió la puerta, parecía sorprendido.



Tarta para enemigos

—¿Puedes salir a jugar? —le pregunté.

Parecía confundido. —Voy a preguntárselo a mi madre —dijo. Y volvió con los zapatos en la mano.

Montamos en bici un rato y después comimos. Después de comer fuimos a mi casa.

Era extraño, pero me estaba divirtiendo con mi enemigo. No podía contárselo a mi padre, pues había trabajado mucho para hacer la tarta.

Jugamos hasta que mi padre nos llamó para la cena.

Mi padre había hecho mi comida favorita. ¡Resultado que también era la favorita de Jeremy! Quizá Jeremy no era tan malo después de todo. Empecé a pensar que tal vez debíamos olvidarnos de la tarta para enemigos.

—Papi —dijo—, es genial tener un amigo nuevo. Intentaba decirle que Jeremy ya no era mi enemigo. Pero mi padre se limitó a sonreír y asentir. Creo que pensó que estaba fingiendo.

Pero después de cenar, mi padre trajo la tarta. Sirvió tres platos y nos pasó uno a mí y otro a Jeremy.

—¡Hola! —exclamó Jeremy, mirando la tarta.

Me entró el pánico. ¡No quería que Jeremy comiera la tarta para enemigos! ¡Era mi amigo!

—¡No te la comas! —le grité—. ¡Está mala!

El tenedor de Jeremy se detuvo antes de llegar a su boca. Me miró con cara rara. Me sentí aliviado. Acababa de salvarle la vida.



Tarta para enemigos

—Si estás tan mala, ¿por qué tu padre se ha comido ya la mitad? —preguntó Jeremy.

Era cierto, mi padre se estaba comiendo la tarta para enemigos.

—Qué buena —masculó mi padre. Me quedé sentado viéndoles comer. ¡A ninguno de los dos se le caía el pelo! Parecía segura, así que probé un pedacito. ¡Estaba deliciosa!

Después del postre, Jeremy me invitó a ir a su casa al día siguiente por la mañana.

En cuanto a la tarta para enemigos, sigo sin saber cómo hacerla. Aún me pregunto si los enemigos realmente la odian, si se les cae el pelo o si su alimento se vuelve apestoso. Pero no sé si algún día sabré la respuesta, pues precisamente perdí a mi mejor enemigo.

Tarta para enemigos

El misterio del diente GIGANTE

Los fósiles son restos de criaturas o plantas que vivieron en la Tierra hace muchos, muchos años. Durante miles de años se han encontrado fósiles en rocas, acantilados y cerca de lagos. Ahora sabemos que algunos de esos fósiles eran de dinosaurios.



Antiguamente, la gente que encontraba fósiles de gran tamaño no sabía lo que eran. Algunos pensaban que esos huesos enormes pertenecían a grandes animales que habían visto o sobre los que habían leído, como hipopótamos o elefantes. Sin embargo, algunos huesos que la gente encontraba eran demasiado grandes incluso para pertenecer al más grande de los hipopótamos o de los elefantes. Esos huesos enormes hicieron que algunas personas creyeran en los gigantes.

El misterio del diente gigante

Hace cientos de años, en Francia, un hombre llamado Bernard Palissy tuvo otra idea. Era un famoso alfarero. En una ocasión en que se disponía a hacer sus vajijas de barro, encontró muchos fósiles pequeños en la arcilla. Estudió los fósiles y escribió que eran los restos de criaturas vivientes. Esto no era una idea nueva. Sin embargo, Bernard Palissy escribió también que algunas de estas criaturas ya no vivían en el planeta. Habían desaparecido completamente. Se habían extinguido.

¿Otro Bernard Palissy alguna recompensa por este descubrimiento? ¡No! Le metieron en la cárcel por sus ideas.

Con el paso del tiempo, algunas personas estuvieron más preparadas para aceptar nuevas ideas sobre cómo podía haber sido el mundo antiguamente.

Más adelante, en la década de 1800, se encontró un enorme diente fósil en Inglaterra. Se cuenta que Mary Ann Mantell, la esposa del experto en fósiles Gideon Mantell, había salido a pasear cuando vio lo que parecía ser un gran diente de piedra. Mary Ann Mantell supo que ese gran diente era un fósil y se lo llevó a casa a su marido.



Cuando Gideon Mantell vio por primera vez el fósil del diente, creyó que había pertenecido a un herbívoro (que come plantas), pues era plano y tenía picos. Estaba desgastado de masticar alimentos. Era casi tan grande como un diente de elefante. Pero no se parecía en nada al diente de un elefante.

Dibujo a tamaño real del diente fósil

El misterio del diente gigante

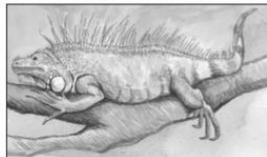
Gideon Mantell se dio cuenta de que los trozos de roca unidos al diente eran muy antiguos. Sabía que era el tipo de roca en la que se habían encontrado fósiles de reptiles. ¿Era posible que el diente hubiera pertenecido a un reptil herbívoro gigante que masticaba los alimentos? ¿Una clase de reptil que ya no existía en la Tierra?

Gideon Mantell estaba confuso sobre el diente gigante. Ningún reptil de los que conocía masticaba los alimentos. Los reptiles se tragaban los alimentos sin masticar y por eso sus dientes no se desgastaban. Era un misterio.

Gideon Mantell llevó el diente a un museo de Londres y se lo mostró a otros científicos. Ninguno estuvo de acuerdo con Gideon Mantell en que podía tratarse del diente de un reptil gigante.

Gideon Mantell intentó encontrar un reptil que tuviera un diente que se pareciera a aquel diente gigante. Durante mucho tiempo no encontró nada. Entonces, un día se reunió con un científico que estudiaba las iguanas. La iguana es un gran reptil herbívoro que habita en América Central y del Sur. Puede crecer hasta alcanzar más de dos metros de largo. El científico mostró a Gideon Mantell un diente de iguana. ¡Por fin! Ahí estaba el diente de un reptil vivo que se parecía al diente misterioso. Sólo que el diente fósil era mucho, mucho mayor.

Iguana



Dibujo a tamaño real de un diente de iguana del cuaderno de Gideon Mantell

El misterio del diente gigante

Ahora, Gideon Mantell creía que el fósil había pertenecido a un animal que se parecía a una iguana. Sólo que no medía dos metros de largo. ¡Gideon Mantell pensaba que medía treinta metros! Llamó a esta criatura *Iguanodonte*, que significa "diente de iguana".

Gideon Mantell no tenía un esqueleto completo de *Iguanodonte*. Sin embargo, intentó imaginar el aspecto que tendría a partir de los huesos que había recogido a lo largo de los años. Pensaba que los huesos mostraban que la criatura había andado a cuatro patas. Un hueso puntiagudo creía que era un cuerno. Dibujó un *Iguanodonte* con un cuerno en la nariz.



Aspecto de un Iguanodonte según Gideon Mantell

El misterio del diente gigante

Años más tarde, se encontraron varios esqueletos enteros de *Iguanodonté*. Tenían sólo unos nueve metros de largo. Los huesos mostraban que caminaba sobre sus patas traseras parte del tiempo. Y lo que Gideon Mantell pensaba que era un cuerno en la nariz, ¡era en realidad un pincho en el "pulgar"! Basados en estos descubrimientos, los científicos cambiaron sus ideas sobre qué aspecto tenía el *Iguanodonté*.

Gideon Mantell cometió algunos errores, pero también había hecho un importante descubrimiento. Desde su idea inicial de que el diente fósil pertenecía a un reptil herbívoro, pasó muchos años recopilando datos y pruebas para demostrar que sus ideas eran acertadas. Gracias a las cuidadosas suposiciones que hizo a lo largo de su trabajo, Gideon Mantell fue uno de los primeros en demostrar que hace mucho tiempo habitaron el planeta reptiles gigantes. Y que, más tarde, se extinguieron.



Aspecto de un *Iguanodonté* según los científicos de hoy en día

Cientos de años antes, Bernard Palissy había sido encarcelado por decir aproximadamente lo mismo. Sin embargo Gideon Mantell se hizo famoso. Su descubrimiento hizo que la gente se interesara por saber más acerca de los reptiles gigantes.

En 1842, un científico llamado Richard Owen decidió que estos reptiles extinguidos necesitaban un nombre propio. Los llamó *Dinosauria*, que significa "grandes lagartos terribles". Hoy en día se les llama dinosaurios.

Apéndice H: Cuento infantil impreso _ estrategia 4



Una noche increíble

Franz Hohler

Ana tenía diez años, por lo tanto, aunque estuviera medio dormida, sabía llegar desde su habitación al cuarto de baño. La puerta de su habitación solía estar entreabierta y la lámpara nocturna que había en el pasillo daba suficiente luz para poder llegar al baño, que estaba pasando la mesita del teléfono.

Una noche, al pasar junto a la mesita del teléfono camino del baño, Ana oyó algo que sonaba como un silbido muy bajito pero, como estaba medio dormida, no le prestó mucha atención. Además, venía de muy lejos. Fue volviendo a su cuarto cuando se dio cuenta de dónde venía. Bajo la mesita del teléfono había un gran montón de periódicos y revistas viejas que empezaron a moverse. De allí salió el ruido. De repente, el montón comenzó a tambalearse —a la izquierda, a la derecha, hacia delante y hacia atrás— y a continuación los periódicos y las revistas quedaron esparcidos por todo el suelo.

Una noche increíble

Ana no podía creer lo que veían sus ojos cuando observó que un cocodrilo que gruñía y bufaba estaba saliendo de debajo de la mesita del teléfono.

Ana se quedó paralizada. Con los ojos como platos, vio cómo el cocodrilo salía de entre los periódicos y lentamente miraba a su alrededor. Parecía que acababa de salir del agua, porque tenía todo el cuerpo chorreando y por donde pasaba iba dejando la alfombra empapada.

El cocodrilo movió la cabeza de un lado a otro dejando escapar un fuerte gruñido. Ana tragó saliva mientras miraba aquel hocico y la larguísima fila de dientes. Después, el cocodrilo movió la cola despacio de un lado a otro. Ana había leído algo al respecto en la *Revista de Animales*: cuando el cocodrilo golpea el agua con la cola, es para espantar o atacar a sus enemigos.



LA LECTURA Educación Primaria, 4º curso
Pruebas de evaluación de la comprensión lectora PRLE 2001 y 2006

La niña posó la vista en el último número de la *Revista de Animales*, que se había caído del montón y estaba a sus pies. Se volvió a sorprender. La portada de la revista tenía antes una ilustración de un gran cocodrilo a la orilla de un río. Ahora, la orilla del río aparecía vacía!



Una noche increíble

Ana se agachó y cogió la revista. En ese momento, el cocodrilo movió la cola con tanta fuerza que el jarrón con los girasoles se cayó al suelo y se rompió, y las flores quedaron esparcidas por todas partes. De un salto, Ana se metió en su cuarto. Cerró la puerta de un portazo, empujó la cama y la colocó contra la puerta. Había construido una barricada que la mantendría a salvo del cocodrilo. Respiró aliviada.

Pero entonces, tuvo una duda: ¿y si la fiera tan solo tuviera hambre? ¿Quizás bastaría con darle algo de comer para que se fuera?

Ana volvió a mirar la *Revista de Animales*. Si el cocodrilo había sido capaz de salir de la foto, quizás otros animales también podrían hacerlo. Ana pasó las hojas de la revista a toda prisa y se detuvo en una en la que aparecía un grupo de flamencos en un pantano. "¡Justo lo que necesito!", pensó. "Parecen una tarta de cumpleaños para cocodrilo".

De repente, se oyó un fuerte crujido y la punta de la cola del cocodrilo atravesó la puerta, astillándola.

Rápidamente, Ana colocó la foto de los flamencos en el agujero de la puerta y gritó lo más alto que pudo.

Una noche increíble

—¡Salid del pantano! ¡Venga, venga!—. Entonces, lanzó la revista a través del agujero hacia el pasillo, tocó las palmas y chilló y giró.

Apenas podía creer lo que sucedió a continuación. Todo el pasillo estaba lleno de flamencos que alborotaban alleteando y corriendo por toda la casa con sus patas largas y delgadas. Ana vio a una de las aves con un girasol en el pico y a otra que cogía el sombrero de su madre, colgado del perchero. También vio cómo otro flamenco desaparecía dentro de la boca del cocodrilo. Se lo zampó en dos bocados y enseguida se comió otro, el que llevaba el girasol en el pico.

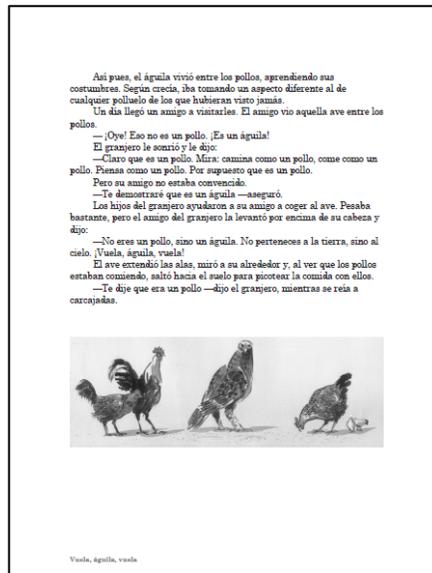
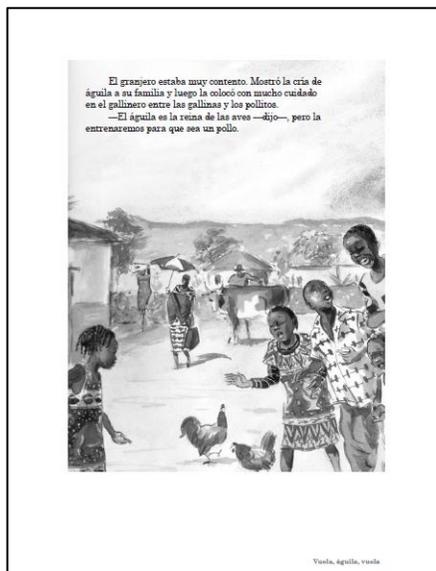
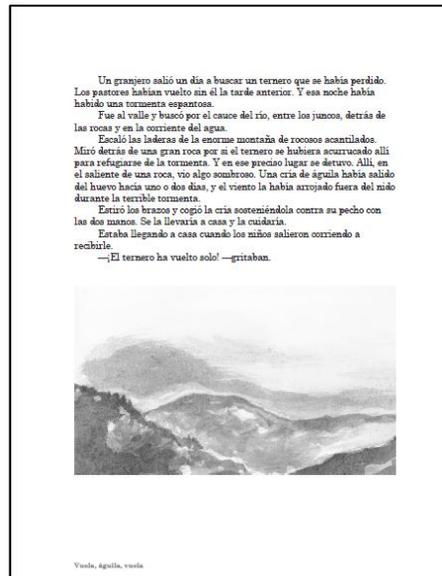
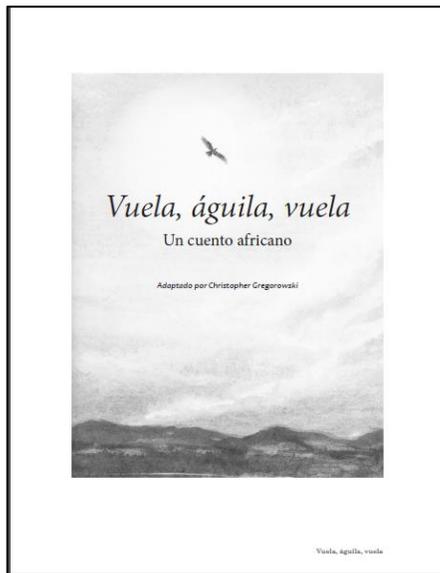
Después de dos raciones de flamenco parecía que el cocodrilo ya había tenido bastante, porque se tumbó satisfecho en medio del pasillo. Cuando cerró los ojos y ya no se movía, Ana abrió la puerta con cuidado y salió de puntillas al pasillo. Colocó la portada de la revista sobre el hocico del cocodrilo. —Por favor —susurró—, por favor, vuelve a casa. Regresó sigilosamente a su habitación y miró a través del agujero de la puerta. Vio al cocodrilo de vuelta en la portada de la revista.

Entonces se dirigió con cuidado al salón, donde los flamencos estaban arremolinados alrededor del sofá y encima del televisor. Ana abrió la revista por la página que tenía la fotografía en blanco. —Gracias —dijo—. Muchas gracias. Ya podéis volver a vuestro pantano.

Por la mañana, le resultó muy difícil explicar a sus padres la enorme mancha de humedad que había en el suelo y la rotura de la puerta. No se quedaron convencidos con lo del cocodrilo, a pesar de que el sombrero de su madre no aparecía por ningún lado.



Adaptado de Elise Wildt Nisch, en *Der Große Baum und Andere Geschichten*, de Peter Hahn, Frankfurt am Main, 1997, Círculo de Lectores. Traducción: María Mercedes Górriz. Copyright de las Ilustraciones © 2001, DGA. No ha sido incluido el nombre del gestor de reproducción.



Vuela, águila, vuela

A la mañana siguiente, muy temprano, los perros del granjero empezaron a ladrar. Una voz llamaba desde la oscuridad. El granjero corrió hacia la puerta. Era su amigo de nuevo.

—Dame otra oportunidad con el ave —suplicó.

—¿Sabes qué hora es? Ni siquiera ha amanecido.

—Ven conmigo. Trae el ave.

A regañadientes, el granjero cogió el ave que estaba profundamente dormida entre los pollos. Los dos hombres emprendieron el camino y desaparecieron en la oscuridad.

—¿Dónde vamos? —preguntó el granjero, medio dormido.

—A las montañas donde encontrarte esta ave.

—¿Y por qué a esta hora tan absurda de la noche?

—Para que nuestra águila pueda ver salir el sol sobre la montaña y seguirlo hasta el cielo, que es el lugar al que pertenece.

Entraron en el valle y cruzaron el río. El amigo iba delante.

—Date prisa —dijo—, o amanecerá antes de que llegemos allí.

Las primeras luces aparecieron en el cielo cuando empezaban a escalar la montaña. Las tenues nubes del cielo, rosadas al principio, empezaron a brillar con destellos dorados. A veces el camino era peligroso, pues iba pegado al borde de la montaña, atravesando estrechos salientes de la roca, obligándoles a entrar y salir a través de oscuras grietas. Por fin dijo:

—Este sitio nos servirá.

Miró hacia abajo desde el acantilado y vio el suelo cientos de metros más abajo. Estaban muy cerca de la cima.

Con mucho cuidado, el amigo llevó el ave hasta un saliente de la roca. La colocó allí mirando hacia el este y comenzó a hablarle. El granjero riéndose dijo:

—Solo sabe hablar el idioma de los pollos.

Pero su amigo siguió hablando, contándole al ave cosas sobre el sol, sobre cómo da vida al mundo y cómo reina en los cielos dando luz a cada nuevo día.

—Mira el sol, águila. Y cuando salga, elévate con él. Pertenece al cielo, no a la tierra.

En ese momento, los primeros rayos de sol se dejaron ver sobre la montaña y, de repente, el mundo resplandeció con su luz.

Vuela, águila, vuela

El sol se elevó majestuosamente. La gran ave estiró las alas para saludar al sol y sentir su calor en las plumas. El granjero permanecía callado. Su amigo dijo:

—No perteneces a la tierra, sino al cielo. ¡Vuela, águila, vuela!

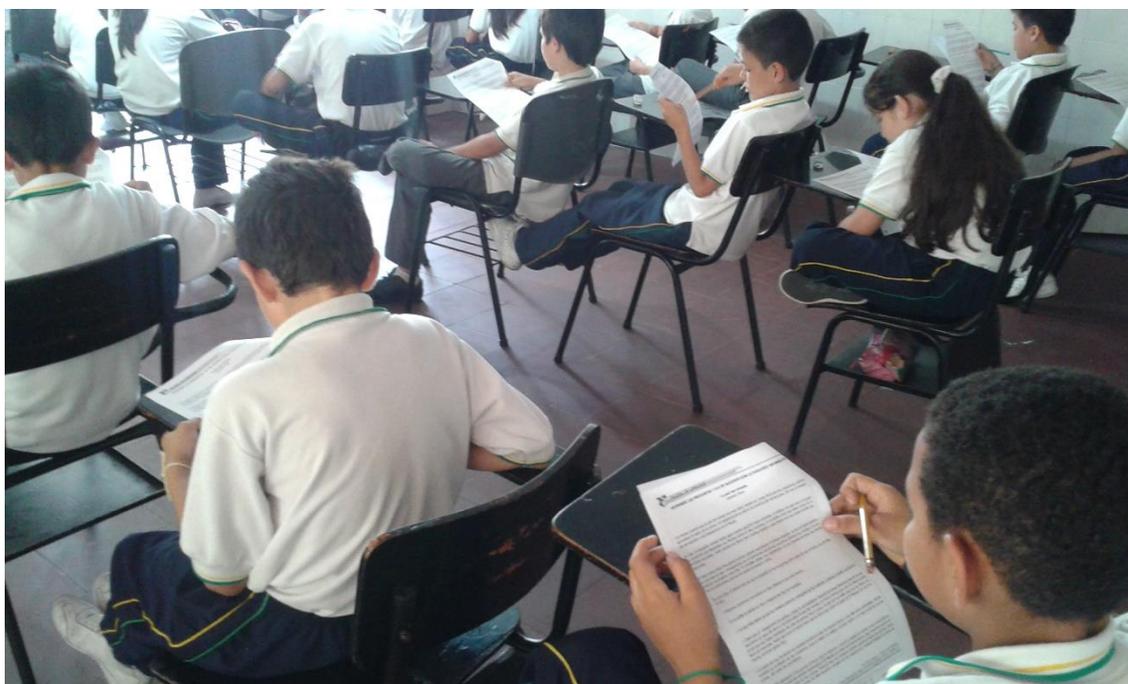
Retrosedió hasta donde estaba el granjero. Reinaba el silencio. El águila estiró la cabeza, extendió las alas e inclinó las patas hacia delante agarrándose a la roca.

Entonces, sin moverse realmente, sintiendo el tirón de un viento más poderoso que cualquier persona o ave, la grandiosa águila se inclinó hacia adelante y se impulsó hacia arriba cada vez más alto, donde no alcanza la vista, perdiéndose en el brillo del sol naciente, para no volver nunca más a vivir entre pollos.



Vuela, águila, vuela

Apéndice J: Registro Fotográfico







Currículum Vitae

Alba Lucia Plazas León

albaplaz@gmail.com, albaplaz@hotmail.com

Nacida en la ciudad de Barrancabermeja – Santander, Colombia. Bachiller académico de la promoción del año 1997, del Colegio Coomultrasan de la ciudad de Bucaramanga. Licenciada en Educación Infantil de la Universidad Autónoma de Bucaramanga – UNAB, en el año 2003. Especialista en docencia de la Literatura Infantil de la Universidad del Tolima, en el año 2010.

Candidata a Magister en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, mediante esta investigación titulada: “El cuento infantil digital: una estrategia pedagógico didáctica para afianzar la competencia comunicativa lectora en estudiantes de cuarto de primaria”, en el año 2015.

La experiencia laboral la ha desempeñado como docente en colegios públicos y privados de diferentes estratos socioeconómicos de la ciudad de Bucaramanga – Santander, Colombia.

Docente en ejercicio de Preescolar y básica primaria desde hace 12 años; orientando la formación integral de niños y niñas en todas las áreas del conocimiento en los diferentes grados de la básica primaria, y las dimensiones en el nivel de preescolar.

Actualmente, labora como docente de básica primaria en una Institución Educativa Pública del municipio de Bucaramanga.

Apéndice L: Datos pretest grupos de estudio.

PRETEST: Opciones de respuestas grupo control							
componente	Semántico			Sintáctico		Pragmático	
ID \ ITEM	1	4	6	2	3	5	total
1	0	1	0	0	0	0	1
2	1	1	1	0	0	1	4
3	1	1	0	1	0	1	4
4	1	0	0	1	1	1	4
5	1	1	1	1	0	1	5
6	0	1	0	0	0	1	2
7	0	0	1	1	0	0	2
8	0	0	1	0	0	1	2
9	1	1	1	1	0	0	4
10	0	1	1	1	0	1	4
11	0	1	0	0	1	1	3
12	1	1	0	1	1	0	4
13	1	1	0	1	0	1	4
14	1	0	1	0	0	1	3
15	0	1	1	1	0	0	3
16	1	1	0	1	1	1	5
17	0	0	1	0	0	1	2
18	0	1	0	0	1	1	3
19	1	1	1	0	1	1	5
total	10	14	10	10	6	14	64
PRETEST: Opciones de respuestas grupo experimental							
componente	Semántico			Sintáctico		Pragmático	
ID \ ITEM	1	4	6	2	3	5	total
1	0	1	0	1	0	1	3
2	0	0	1	0	1	1	3
3	1	1	0	1	1	0	4
4	1	0	0	1	1	1	4
5	0	1	0	0	1	1	3
6	0	0	1	0	0	0	1
7	0	0	1	1	0	0	2
8	1	0	1	1	1	1	5
9	1	1	1	1	1	1	6
10	1	0	1	1	1	1	5
11	1	1	0	0	1	0	3
12	1	1	1	1	0	0	4
13	1	0	0	1	1	1	4
14	0	1	0	1	0	0	2
15	0	1	1	0	0	1	3
16	0	1	1	1	0	1	4
17	0	1	0	1	1	0	3
18	1	1	0	0	0	1	3
19	1	1	1	1	0	1	5
20	0	1	1	1	0	0	3
21	1	1	1	0	1	1	5
22	0	0	0	0	0	1	1
23	0	0	0	1	1	1	3
total	11	14	12	15	12	15	79

Apéndice M: Datos posttest grupos de estudio.

POSTEST: Opciones de respuestas grupo control							
componente	Semántico			Sintáctico		Pragmático	Total
ID \ ITEM	4	5	6	1	2	3	
1	0	1	0	0	1	0	2
2	1	1	0	1	0	1	4
3	1	0	1	0	0	0	2
4	0	1	0	1	1	1	4
5	0	0	1	1	1	1	4
6	1	0	0	0	0	0	1
7	1	1	0	1	1	0	4
8	1	0	1	1	1	1	5
9	1	1	1	0	0	0	3
10	0	1	1	0	1	0	3
11	1	0	0	1	0	1	3
12	0	0	1	0	0	1	2
13	1	1	1	1	1	0	5
14	0	0	1	0	1	1	3
15	1	0	1	1	1	0	4
16	0	0	1	0	1	0	2
17	1	1	1	0	1	0	4
18	1	0	1	0	0	0	2
19	1	1	0	1	1	1	5
total	12	9	12	9	12	8	62
POSTEST: Opciones de respuestas grupo experimental							
componente	Semántico			Sintáctico		Pragmático	Total
ID \ ITEM	4	5	6	1	2	3	
1	0	0	0	0	1	0	1
2	0	1	0	1	1	1	4
3	0	0	0	0	0	0	0
4	1	1	0	1	0	1	4
5	0	1	0	1	1	1	4
6	0	0	0	0	0	0	0
7	0	1	0	0	0	0	1
8	1	0	1	1	1	1	5
9	1	1	0	1	1	1	5
10	1	0	1	1	1	1	5
11	0	0	1	1	1	0	3
12	0	0	0	1	0	1	2
13	1	1	1	0	1	0	4
14	0	0	0	1	0	1	2
15	0	0	0	1	1	1	3
16	1	1	0	1	0	1	4
17	0	0	0	1	0	1	2
18	1	1	0	1	1	0	4
19	1	1	1	0	1	1	5
20	0	0	0	1	1	0	2
1	1	1	1	1	1	1	6
22	0	1	1	1	1	0	4
23	1	1	1	0	1	0	4
total	10	12	8	16	15	13	74